

Consortium HarmoS Langue de scolarisation

LANGUE DE SCOLARISATION

Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences

Version provisoire (avant adoption des standards de base)
Etat : 2 février 2010

Consortium scientifique :

Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (Leading house Phase II) | Thomas Lindauer, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger, Nora Knechtel, Claudia Schmellentin
Pädagogische Hochschule Zürich (Leading house Phase I) | Peter Sieber, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (dalla fase II PHZ), Saskia Waibel
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug | Werner Senn, Brigit Eriksson
Pädagogische Hochschule Bern | Romano Müller
Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel | Jean-François de Pietro, Martine Wirthner, Eva Roos, Auréliane Montfort
Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel | Anne-Marie Broi
Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP), Berne | Christian Merkelbach
Service de la Recherche en Education (SRED), Genève | Anne Soussi
Université de Genève, FAPSE, Genève | Gláís Sales Cordeiro
Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP, Lausanne | Gabriella Gieruc
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola Bellinzona | Marco Guaita, Alessandra Moretti
Divisione della scuola, Bellinzona | Alessandra Moretti

Table des matières

Partie I: Compétences langagières et modèle langagier

| | |
|---|------------|
| 1. Le modèle de compétence..... | 7 |
| 1.1 Les six domaines de compétence | 8 |
| 1.2 Aspects de l'activité langagière..... | 11 |
| 1.3 Schémas textuels et genres – Fonction du texte et du discours..... | 11 |
| 1.4 Bilan | 13 |
| 2. Caractéristiques des tâches..... | 14 |
| 2.1 Types de tâches – fonction des tâches | 14 |
| 2.2 Caractéristiques des tâches portant sur les processus de compréhension (écouter et lire)..... | 15 |
| 2.3 Caractéristiques des tâches concernant les processus de production : parler (expression monologique continue ou participation à une conversation) et écrire | 18 |
| 2.4 Caractéristiques des tâches concernant l'orthographe et la grammaire | 19 |
| 3. Ce qui a été mesuré et comment? | 21 |
| 4. Description des compétences dans les six domaines | 29 |
| 4.1 Description de la compétence «écouter» | 29 |
| 4.2 Description de la compétence «lire» | 31 |
| 4.3 Description de la compétence <i>parler (expression monologique en continu et participation à une conversation)</i> | 33 |
| 4.4 Description de la compétence <i>écrire</i> | 36 |
| 4.5 Description de la compétence <i>orthographe</i> | 38 |
| 4.6 Description de la compétence <i>grammaire</i> | 40 |
| 4.7 Un domaine transversal: le <i>vocabulaire</i> | 43 |
| Partie II : Description des niveaux et propositions de standards de base | 45 |
| 5. Fondement empirique des niveaux et des standards de base..... | 45 |
| 6. Description des niveaux..... | 46 |
| 6.1 Ecouter..... | 47 |
| 6.2 Lire..... | 56 |
| 6.3 Parler..... | 65 |
| 6.4 Ecrire | 88 |
| 6.5 Orthographe | 94 |
| 7. Proposition de standards de base..... | 115 |
| 7.1 Standards de base «écouter» | 115 |
| 7.2 Standards de base « Lire » | 138 |
| 7.3 Parler..... | 160 |
| 7.4 Ecrire | 195 |
| 7.5 Orthographe | 220 |
| 7.6 Grammaire..... | 231 |
| Partie III : Bibliographie | 246 |

Introduction

Le présent rapport repose sur les travaux du consortium national *HarmoS – Langue de scolarisation*, effectués pour l'essentiel durant la «phase I», entre 2005 à 2007, de l'opération. Ces travaux ont fait l'objet d'un document détaillé en décembre 2007.

La CDIP avait demandé à ce consortium d'élaborer un modèle de compétence «langue de scolarisation», de vérifier – avec l'aide du « groupe méthodologique » – la validité de ce modèle sur un échantillon national et, sur la base de ces résultats, de développer des descriptions de niveaux pour les domaines linguistiques concernés ainsi que d'élaborer des propositions pour les standards de base des 4^e, 8^e et 11^e années.

Après la phase de consultation, la CDIP a octroyé un second mandat au consortium : établir également des descriptions de niveaux et des propositions de standards de base pour les 8^e et 11^e années pour les domaines *orthographe* et *grammaire* ainsi que dans les domaines *écouter*, *lire*, *écrire* et *parler* pour la 4^e année, ces éléments n'ayant pas été étudiés de manière exhaustive lors de la première phase. En outre, La CDIP souhaitait des explications au sujet du modèle de compétence et de ses bases théoriques qui ne s'adressent pas seulement à un public spécialisé mais qui puissent être comprises dans tous les milieux intéressés par les questions de formation scolaire. C'est pourquoi le présent rapport ne fera pas intervenir la didactique des langues de manière pointue et renoncera à discuter les bases théoriques, tout en renvoyant à la bibliographie pour des précisions supplémentaires.

Les conclusions essentielles des phases I et II sont donc présentées dans ce rapport. Nous avons pu reprendre quelques développements du premier rapport en les regroupant et en les retravaillant ; de larges passages ont cependant dû être réécrits. Nous renvoyons au premier rapport, mentionné ici sous le titre de *Rapport de projet, phase I, 2007* pour un descriptif détaillé des travaux, en particulier concernant les fondements psychométriques des niveaux et des standards de base. Il est toutefois encore prévu de présenter de manière détaillée les tests développés dans le cadre de la phase II, les résultats obtenus ainsi que les descriptions de niveaux dans un *Rapport de projet, langue de scolarisation, 2009*.

Membres du consortium et institutions partenaires

21 experts des trois principales régions linguistiques de la Suisse ont pris part aux deux phases du projet, avec le soutien de leurs institutions respectives. Pour la première phase, c'est la *Pädagogische Hochschule* de Zurich, pour la seconde, la *Pädagogische Hochschule de la FHNW* qui ont assumé la fonction de « leading house ». La composition du consortium était la suivante:

Pädagogische Hochschule Zürich
(Leading house Phase I)

Peter Sieber*,
Thomas Bachmann,
Brigit Eriksson (ab Phase II: PH
Zentralschweiz Zug),
Saskia Waibel

Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz (Leading house Phase II)

Thomas Lindauer*,
Andrea Bertschi-Kaufmann,
Julienne Furger,
Nora Knechtel,
Claudia Schmellentin

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern und Zug

Werner Senn,
Brigit Eriksson

Pädagogische Hochschule Bern

Romano Müller

Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP),
Neuchâtel

Martine Wirthner* (Co-Leitung
Phase II),
Jean-François de Pietro,
Eva Roos
Auréliane Montfort

Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel

Anne-Marie Broi

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP),
Berne

Christian Merkelbach

Service de la Recherche en Education (SRED), Genève

Anne Soussi

Université de Genève, FAPSE, Genève

Glaís Sales Cordeiro

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques URSP,
Lausanne

Gabriella Gieruc

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Marco Guaita

* = membres du groupe de pilotage
de la Phase I

Aperçu des résultats essentiels

- Pour les domaines d'apprentissage de la discipline «langue de scolarisation», des descriptions de niveaux qui reposent pour une large part sur une base empirique solide ont pu être formulées. Sur cette base, des propositions couvrant les différentes régions linguistiques ont également pu être établies pour un standard de base. En dépit de ces résultats satisfaisants, il faut cependant souligner que le chemin à parcourir pour obtenir un standard de base général, solidement établi de manière empirique, est encore long. Les premières propositions présentées ici ne sauraient en aucun cas être considérées comme le point final de notre recherche (Par exemple, le groupe «expression orale» a commencé à explorer un nouveau domaine avec les tests *écouter* et *parler*, aussi bien en ce qui concerne le déroulement même de ces tests qu'en ce qui concerne la théorisation des compétences d'écoute et de production orale ; cependant, pour mieux fonder les descriptions de niveaux et les standards de base, il faudrait impérativement procéder à de nouvelles investigations, à plus grande échelle seraient assurément encore nécessaires).
- Le point de départ de la description des compétences langagières est constitué par les activités de réception et de production de la langue. C'est pourquoi le modèle de compétence «langue de scolarisation» distingue d'emblée les deux domaines de la réception linguistique *écouter, lire* ainsi que les deux domaines de la production linguistique *parler, écrire*. Pour des raisons expliquées dans le corps du *Rapport*, ces domaines ont ensuite été complétés par *interagir verbalement, orthographe* et *grammaire*. Nous avons en revanche renoncé à introduire un domaine *vocabulaire* pour des raisons aussi bien théoriques que pratiques.
- Différents facteurs influent sur la description des compétences langagières. Il faut prendre tout particulièrement en considération les genres de textes (ou modèles de textes), les caractéristiques des tâches proposées aux élèves lors des tests et les difficultés des textes. Ces différents éléments sont décrits lors de la présentation des caractéristiques des compétences à l'intérieur des niveaux.
- Dans le cadre d'un consortium national trilingue, le travail a permis un dialogue fructueux sur les différentes traditions scolaires, scientifiques et didactiques. Mais il a mis aussi en évidence certaines limites de notre entreprise – par exemple, en ce qui concerne le choix des tâches pouvant être exécutées par tous et leur traductibilité. En particulier, il a été nécessaire de suivre des voies séparées dans les domaines *orthographe* et *grammaire*.
- La réalisation des tests nationaux s'est déroulée dans des délais très serrés et avec un budget calculé au plus près. Ce n'est que grâce à l'engagement sans failles de tous les acteurs (consortium, groupe méthodologique et direction de projet) que ces tests ont pu être effectués et évalués.
- L'évaluation des tests a rendu possible l'établissement d'une base fondée de manière empirique pour formuler les niveaux. Toutefois, il faut prendre en considération que cette base empirique est, pour partie (particulièrement pour la 4e année), très étroite, fragile, voire même parfois inexistante.
- Les tâches mises en œuvre dans le cadre de l'échantillon national ont pour but de tester le modèle de compétence «langue de scolarisation» et se réfèrent aux critères de qualité en usage dans le champ de l'évaluation scientifique. Pour des contextes d'apprentissage scolaire, il faudrait d'une part viser à une plus grande concrétisation des standards de base et à une présentation de ceux-ci orientée vers la pratique, d'autre part développer des exemples de tâches qui, selon la fonction attribuée à de tels standards, pourraient être utilisés par les enseignants comme exercices d'apprentissage et/ou de contrôle.

Partie I

Compétences langagières et modèle langagier

Le projet HarmoS a retenu pour base de l'élaboration des standards, au-delà des propositions des quatre consortiums scientifiques, un concept unitaire de la compétence: «La compétence est une disposition qui permet aux personnes de résoudre avec succès certaines formes de problèmes, donc de maîtriser des situations concrètes d'un type particulier» (Klieme *et al.*, 2003, p. 72).

Des compétences langagières telles que *écouter, lire, parler¹ et écrire* se manifestent dans des situations importantes, tant sur le plan du contenu que du point de vue social. Elles sont complexes. Si l'on veut décrire les aptitudes langagières pour différents niveaux et faire des propositions pour les standards de base, il ne suffit par conséquent pas de prendre en compte les compétences langagières au sens étroit du terme («puiser des informations explicites dans un texte»). Il faut également y inclure les moyens d'expression qui permettent d'intégrer l'acte d'énonciation dans une situation spécifique, de rendre compte d'un contenu ou d'un thème, de définir le type de texte, son genre. Concrètement, nous comprenons par là, par exemple, la faculté de s'exprimer oralement ou par écrit sur l'orientation d'un texte (à qui il s'adresse), celle d'exprimer ce que l'on a compris à l'audition ou à la lecture d'un texte, ou encore celle d'être à même de définir le style dans lequel un texte est écrit.

Ces présupposés impliquent une forte orientation vers l'agir linguistique: la compétence langagière signifie avant tout ce qui doit tout d'abord être appris dans la matière *langue de scolarisation²*, à savoir la capacité d'utiliser la langue de façon appropriée à une situation donnée. Le point de départ du modèle de compétence *langue de scolarisation* est donc une conception pragmatique et fonctionnelle de la langue et de son usage, plaçant l'action et la communication au centre de l'attention.

Dans toutes les matières, il existe une multitude de situations qui doivent être maîtrisées grâce à la langue: écouter les enseignants, lire et comprendre des textes informatifs, répondre à des questions oralement ou par écrit, faire des exposés, participer à des discussions, etc. C'est pourquoi les compétences que nous décrirons ultérieurement doivent être acquises non seulement dans les cours d'allemand, de français, d'italien et de romanche selon les différentes régions linguistiques, mais requises également dans toutes les matières afin que les écoles atteignent les standards de base de la *langue de scolarisation*. Cela signifie que tout apprentissage scolaire est éminemment lié aux compétences langagières: un enfant qui ne dispose pas de compétences langagières minimales n'est pas capable de suivre un cours, d'y participer en tirant profit. L'enjeu n'est donc pas seulement «*d'apprendre une langue dans toutes les matières*», mais aussi «*d'apprendre dans toutes les matières grâce à la langue*». Cette interaction est à prendre en compte dans la formulation et la pondération des standards de base de la langue de scolarisation.

À côté de ces compétences centrales et fondamentales pour l'ensemble des apprentissages scolaires, la matière *langue de scolarisation* comprend aussi des domaines d'apprentissage qui lui sont traditionnellement inhérents: *la grammaire et l'orthographe*. Afin de respecter cette tradition scolaire et pour répondre à la demande explicite de la CDIP, nous proposerons également des standards de base pour ces deux domaines d'apprentissage. Cependant, nous tenons expressément à indiquer qu'il faut accorder à ces standards de base un statut différent de celui qui vaut pour les quatre domaines *écouter, lire, parler, écrire*: un enfant qui ne peut communiquer ses pensées de manière compréhensible aux autres a un problème beaucoup plus grave qu'un enfant qui ne connaît pas la nature des mots ou ne sait pas analyser les fonctions syntaxiques dans la phrase.

¹ Comme nous le verrons dans le chapitre concerné, pour diverses raisons d'ordre théorique et, surtout, pratique, ce domaine *parler* est lui-même subdivisé en deux sous-domaines qui représentent en fait les pôles extrêmes d'un continuum: d'un côté un pôle où l'élaboration monologique, autogérée du discours, prédomine, *l'expression orale en continu* et de l'autre un pôle où les dimensions interactives prennent une importance centrale, *la participation à une conversation*. Ces deux pôles correspondent à des usages bien établis dans la tradition scolaire (plus encore en langue étrangère), avec d'un côté l'exposé oral et de l'autre le débat.

² On entend par *langue de scolarisation* la langue qui est utilisée en premier à l'école, dans laquelle on apprend à lire et à écrire et qui est aussi, pour une plus ou moins grande partie des élèves, la langue qui a été apprise en premier. La langue de scolarisation est aussi la langue utilisée par l'élève dans son environnement, la langue locale. En Suisse romande, c'est le français, en Suisse italienne, l'italien, en Suisse rhéto-romanche, le romanche, et en Suisse alémanique, l'allemand standard.

1. Le modèle de compétence

Les activités langagières peuvent être perçues de manière réceptive ou mises en œuvre de manière productive. La langue se manifeste fondamentalement sous deux médiums différents (oral et écrit):

| | Réception | Production |
|-------|----------------|---------------|
| écrit | lire | écrire |
| oral | écouter | parler |

Tableau 1: les quatre domaines centraux de l'agir linguistique

Cette classification croisée met en relation les quatre domaines principaux de l'agir linguistique, mais elle ne rend cependant pas tout à fait compte de la compétence. Pour parvenir à une représentation des compétences langagières, utile dans la description des niveaux de compétence ainsi que dans la définition des plans d'études et la mise au point des matériaux pédagogiques, il faut d'abord les différencier dans la perspective décrite ci-après et selon les aspects qui les composent et qui seront précisés dans le chapitre suivant.

Oral et écrit: conception vs médium

La langue peut, certes, comme le montre le tableau se manifester sous deux fonctions médiales essentielles: oral et écrit. Mais elle peut aussi, en fonction de la manière dont l'énonciation est conçue et formulée, du choix approprié des mots ou d'une syntaxe, présenter un large spectre qui va de la langue de proximité (langue de tous les jours, contexte familial) à la langue distanciée (langue châtiée, contexte officiel). On rend actuellement compte de ces utilisations différentes de la langue en distinguant médium et conception (contexte germanophone) ou en différenciant divers ancrages discursifs (contexte francophone). En d'autres termes: un texte écrit peut être de conception orale, comme c'est souvent le cas par exemple pour les courriels. Un texte oral peut aussi être de conception écrite, comme c'est le cas par exemple d'un discours prononcé lors d'une cérémonie. Notons cependant que pour des prestations orales, qu'elles se situent dans un entretien informel ou un discours, les règles de grammaire ne sont pas celles qui valent pour l'écrit: des phrases peuvent être incomplètes, interrompues, l'ordre des mots peut être bouleversé quand il est justifié par une intonation particulière, etc.

Processus vs énoncé

La description de compétences langagières peut se référer à deux choses fondamentalement différentes. (1) Elle peut prendre les énoncés produits par l'agir linguistique comme base. Dans ce cas, c'est la capacité de produire quelque chose qui est mise au premier plan: écrire un texte, mettre un exposé en forme. Dans la tradition scolaire d'évaluation, ce sont les énoncés et surtout les textes écrits, à cause de leur caractère « solide », qui sont mis au premier plan. (2) Mais ces énoncés ne viennent pas de rien, ils sont issus d'un processus plus ou moins long qui se répercute dans la qualité du produit. Il nous faut donc, pour décrire les compétences langagières, tenir compte également de ce processus puisque c'est là que les compétences se manifestent d'abord. Ceci confère aux activités stratégiques et réflexives un statut important.

Réflexion et métacommunication

On peut se contenter d'envisager l'usage de la langue tel qu'il est réalisé de manière largement « inconsciente » au cours même de l'agir linguistique, mais on peut aussi en avoir une approche réflexive, réfléchie et classifiante. La langue et l'acte langagier sont en ce sens des objets du monde, comme le sont les nombres, les formes géométriques, les événements historiques, les relations sociales, etc. L'étude de la langue est par conséquent aussi un objet d'une éducation langagière globale. Pour mener une telle réflexion, il ne suffit pas de réfléchir sur la structure de la langue

dans un sens étroit (= grammaire), il faut aussi réfléchir sur la qualité des textes, les processus d'écriture, les règles d'un dialogue, l'effet esthétique produit par les textes, etc. Toutes ces réflexions sont intimement liées aux différents *aspects* (cf. *infra*, § 1.2) des actes langagiers: seul celui qui est à même de revoir son texte d'une manière réfléchie peut «l'améliorer», et celui qui est capable de réfléchir sur son comportement de lecteur peut tirer un meilleur parti de sa propre compréhension du texte et de celle d'autres personnes.

Culture et esthétique

La langue n'est pas seulement le vecteur de la communication ou l'objet d'une réflexion, mais aussi l'expression de la créativité humaine. Il y a une part de plaisir, de joie dans la lecture, dans l'initiation à la littérature et au théâtre. En outre, la perception et la formulation des pensées et des sentiments grâce à la langue peuvent aussi revêtir des formes artistiques qui dépassent la simple communication et élargissent l'espace de la signification. Ainsi, la langue devient la forme qui exprime la créativité humaine, au même titre que la musique ou la peinture, et cela aussi doit faire partie d'une formation langagière élargie. En fait partie également la connaissance de formes littéraires et de traditions (connaissance de formes et de trames narratives prototypiques, telles que les contes et les légendes, de formes poétiques fixes ou libres, etc.). Savoir définir un genre peut revêtir deux aspects distincts: le savoir utile pour s'orienter dans un texte, que ce soit au niveau de sa réception ou de sa production, et le savoir qui consiste en des connaissances plus poussées permettant d'établir une classification des caractéristiques d'un texte.

1.1 Les six domaines de compétence

Du point de vue de la pratique scolaire et dans la perspective d'établir des plans d'études et de constituer des matériaux pédagogiques, il convient de bien distinguer les quatre domaines principaux de l'acte langagier *écouter, lire, parler et écrire* (cf § 1), de spécifier le domaine *parler* en le subdivisant (1- *s'exprimer en continu / prendre part à une conversation*), et de compléter les quatre domaines par les deux domaines issus de la tradition : 2- *orthographe*, 3- *grammaire*.

1- Dans l'oralité, au-delà des deux modalités fondamentales productive et réceptive, on peut distinguer, sur le plan de la didactique des langues, trois types d'activités privilégiés pour l'enseignement: écouter, parler- s'exprimer en continu et parler - prendre part à une conversation. Ces trois types d'activités se recoupent de plusieurs manières: celui qui parle est, la plupart du temps, dans une situation de communication qui implique aussi de l'écoute, de la réception. Et même dans une situation de monologue (exposé, présentation), celui qui parle perçoit des signaux des auditeurs et modifie parfois son comportement d'orateur sur la base d'une activité réceptive. Dans la conversation, la production et la réception sont alternativement à l'œuvre. Mais les trois types susmentionnés requièrent toutefois certaines compétences spécifiques : la conversation est davantage que la simple addition de compétences de production et de réception. Des compétences supplémentaires y sont mises en œuvre, comme, par exemple, le respect des conventions de l'alternance des tours de parole, la maîtrise de stratégies de prises de parole, etc. Cette étroite interaction entre la production et la réception vaut certes également pour l'écriture – celui qui écrit lit aussi le texte qu'il écrit (au moins pendant qu'il le produit) – mais l'interaction entre les activités d'écriture et de lecture n'est pas aussi étroite qu'entre la parole et l'écoute dans le cadre d'une conversation. C'est pour ces raisons que nous avons souhaité distinguer, pour l'oralité, un sous-domaine portant plus spécifiquement sur les compétences interactives (*prendre part à une conversation*). Bien que l'écoute et la production soient également importantes pour ce sous-domaine, nous avons en outre décidé de le placer sous le domaine « Parler », avant tout parce que l'évaluation de cette compétence s'appuie essentiellement sur la production orale (qui elle-même prend en compte l'écoute).

2- De manière traditionnelle (dans les plans d'études ou les matériaux pédagogiques), l'*orthographe* est traitée séparément de l'activité d'écriture. Pourquoi ? D'une part, dans notre société, on attribue à l'orthographe une valeur importante (et souvent démesurée) ; et d'autre part, il est possible, si l'on se place dans une perspective d'évaluation des compétences, de séparer l'orthographe du domaine de compétence de l'écriture: *écrire* de manière compétente n'est pas la même chose qu'*écrire correctement du point de vue orthographique*. En outre, il est plus facile de décrire les compétences orthographiques quand on les considère d'un point de vue indépendant. Dans ce cas, il apparaît cependant

inévitables de formuler des descriptions de niveaux différentes en fonction des régions linguistiques, ainsi que des standards distincts, dans la mesure où les différentes langues impliquent des problématiques orthographiques distinctes.

3- De manière traditionnelle, la matière «langue de scolarisation» comporte également un domaine nommé *grammaire*. Il est dès lors logique que, du point de vue de l'école et de la politique de l'enseignement, des descriptifs de «compétences grammaticales» soient considérés comme souhaitables. Mais à ce propos, il faut clairement souligner que, d'un point de vue didactique, ce domaine recouvre deux choses distinctes:

- a) Ce que la linguistique comprend par *grammaire* est étroitement lié à tous les domaines de l'activité langagière, elle est même à la base de ces domaines: la *compétence grammaticale* est, en premier lieu, la faculté de maîtriser *en acte* la grammaire « naturelle » d'une langue, son système formel, tant sur le plan de la production que sur le plan de la réception. Cela veut dire que le concept de compétence grammaticale englobe dans cette perspective ce qui est acquis lors de l'acquisition de la langue. Ainsi la compétence grammaticale constitue-t-elle le fondement de la compréhension et de la production de la phrase dans la langue parlée et écrite. Cet aspect de la grammaire se retrouve donc dans le descriptif de la compétence de chaque domaine³.
- b) Parallèlement, la compétence grammaticale a une seconde signification: elle englobe l'étude et la description des structures syntaxiques et lexicales ainsi que la classification et la nomination des éléments du système linguistique (nature des mots, temps, etc.). Les compétences requises pour de telles activités, métalinguistiques, sont d'un tout autre type que celles qui sont mises en œuvre dans l'activité langagière, même si toutes deux sont assurément utiles pour maîtriser des situations de communication complexes.

Les domaines *orthographe* et *grammaire* sont étroitement liés (différemment selon les langues): de nombreuses règles d'orthographe ne sont comprises que si l'on maîtrise les règles de grammaire qui en sont à la base. Pour l'allemand par exemple, seul celui qui sait ce qu'est un substantif peut maîtriser l'emploi des majuscules. En outre, l'*orthographe* et la *grammaire* ne peuvent que dans certaines conditions être décrites comme des activités langagières ; elles se concentrent bien plutôt sur des aspects spécifiques de la langue comme système: l'orthographe est la normalisation sociale d'un aspect spécifique de l'écriture. Dans le contexte scolaire, la grammaire englobe, comme nous l'avons dit, la capacité d'analyser des structures, de les classer et de les nommer selon un système donné.

Un autre terme qui apparaît constamment dans le contexte scolaire est le *vocabulaire*. Il est évident qu'il faut disposer de mots pour pouvoir assurer un acte d'énonciation. Un vocabulaire suffisamment différencié est donc la condition première de toute activité de production langagière: avec ce terme «vocabulaire», on renvoie d'habitude à la quantité et à la nature des mots dont dispose un individu, de manière active ou passive, et à la manière dont il les connecte entre eux. Le vocabulaire peut ainsi être compris comme une liste (ordonnée) ou comme un réservoir, ce qui, logiquement, ne peut pas être décrit comme une *compétence*. La nature du vocabulaire, sa richesse, sa subtilité et sa structuration ainsi que la manière dont un individu l'emploie font partie de la compétence décrite dans les domaines *écouter*, *lire* (vocabulaire passif ou réceptif), *écrire* et *parler* (vocabulaire actif ou productif). Dans cette acception, le vocabulaire ne peut donc pas faire l'objet de tests isolés: le vocabulaire passif se repère dans la compréhension de textes entiers où les mots n'acquièrent toutefois leur signification particulière que dans un contexte donné (ce n'est donc que grâce au contexte que l'on peut définir la signification précise d'un mot). Quant au vocabulaire actif, il a besoin d'une situation de production complexe, liée à un thème et insérée dans une situation de communication: inciter un élève à « nommer tous les mots qu'il connaît sur un sujet donné » n'a pas beaucoup de sens. Un vocabulaire « pauvre » se révèle aussi bien dans la compréhension d'un texte écouté ou lu que dans l'activité qui consiste à parler ou à écrire et peut ainsi faire partie du descriptif de compétence. Étant donné que le vocabulaire ne peut être décrit indépendamment des autres domaines de compétence langagière et qu'il est impossible de décrire des standards de base ou même des niveaux, nous renonçons à établir un domaine

³ Cette compétence grammaticale est indispensable dans tous les domaines qui font intervenir la fabrication d'énoncés et est donc maîtrisée par tous les locuteurs d'une manière généralement implicite. Les élèves qui ont appris la langue de scolarisation comme deuxième ou troisième langue doivent eux aussi disposer de cette compétence grammaticale de manière suffisante pour que les activités langagières *écouter*, *lire*, *parler* et *écrire* ne soient pas entravées par un manque de connaissance de la langue.

supplémentaire. En conséquence, les informations concernant le vocabulaire se trouvent dans les standards de base de tous les domaines.

À partir de ces considérations, la compétence langagière peut être répartie dans sept domaines et/ou sous-domaines scolaires (cf. également les développements détaillés du chapitre 2):

1. Écouter: écouter est l'aptitude à comprendre le sens, à plusieurs niveaux, de textes entendus, de genres divers (reportages radiophoniques, annonces diffusées dans les gares, récits enregistrés sous forme de livres audio, consignes données par les enseignants, etc.). C'est aussi la faculté de percevoir le texte entendu comme l'expression d'une culture ainsi que la possibilité de se faire une représentation personnelle (imagination) du texte entendu. C'est encore être capable de réfléchir sur ce que l'on a entendu et d'échanger des idées avec d'autres personnes sur le texte entendu (métacommunication).

Il importe de rappeler en outre, ainsi que nous venons de le signaler, que l'écoute représente également une compétence partielle constitutive dans les situations d'interaction conversationnelle (cf. §3.2, *infra*).

2. Lire: lire est une activité qui permet de comprendre le sens, à plusieurs niveaux, de textes de différents genres et de différentes formes (textes littéraires ou non, textes continus ou discontinus, etc.) (aptitudes), de percevoir et apprécier des textes comme une expression de la culture et comme des produits esthétiques (esthétique/culture). Lire, c'est aussi pouvoir se représenter le texte lu (imagination), réfléchir sur la lecture (réflexion), et échanger avec d'autres personnes des idées sur cette lecture (communication).

3. Parler

Parler est l'activité qui permet de s'exprimer d'une manière adéquate à une situation, dans une langue qui convient, en observant des règles de communication (liées au genre et au contexte) et en tenant compte de l'auditoire / des interlocuteurs (aptitude). Parler, c'est aussi, dans un contexte culturel, formuler des paroles dans une visée expressive, esthétique (discours public, poésie orale, théâtre...) et pouvoir réfléchir sur ce qui est dit, sur ses propres formulations et celles des autres (réflexion et métacommunication). Les deux sous-domaines *S'exprimer en continu* et *Prendre part à une conversation* comportent chacun quelques dimensions spécifiques qui les distinguent sur un continuum allant de la parole la plus monologique à la parole la plus polylogale :

3.1 S'exprimer en continu: parler en continu – autrement dit de manière monologique – est une activité qui met tout particulièrement en évidence les capacités de planification, d'anticipation du savoir et les attentes de l'auditoire ainsi que la faculté de prendre en considération les signes (verbaux ou mimogestuels) émis par cet auditoire afin d'adapter son discours.

3.2. Participer à une conversation (Interagir verbalement): cette activité implique de manière largement spécifique, dans diverses situations de dialogue (conversation téléphonique, débats), d'être attentif à ses interlocuteurs, de comprendre le sens, à différents niveaux, de leurs interventions dans l'interaction et d'en tenir compte pour élaborer les siennes et d'observer les règles sociales des échanges conversationnels.

4. Écrire: écrire est une activité qui permet de rédiger des textes, dans une langue adéquate, en observant certains critères formels, en fonction d'un lectorat ; de formuler des textes en fonction de critères culturels et esthétiques (culture et esthétique), de réfléchir sur l'acte d'écrire et de parler des textes produits (réflexion).

5. Orthographe: la compétence orthographique est la capacité de produire des textes comportant aussi peu de fautes que possible lorsqu'on rédige spontanément un texte, mais aussi la capacité de corriger ses propres textes et de leur donner une forme conforme aux normes. Pour ce faire, il faut connaître et appliquer les règles orthographiques correspondantes et disposer d'un certain inventaire de schémas d'écriture. À cela s'ajoutent des stratégies telles que mémoriser des formes orthographiques, utiliser des dictionnaires, porter attention aux fautes d'orthographe, etc.

6. Grammaire: on entend, par compétence grammaticale, d'une part la capacité d'analyser des structures grammaticales à l'aide de procédés grammaticaux scolaires (tâches) et de les nommer en utilisant des concepts spécifiques (aptitudes et réflexion) ; d'autre part de s'exprimer sans faute dans une langue, c'est-à-dire de maîtriser

la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique d'une langue. Cette compétence est largement acquise lors de l'apprentissage premier de la langue et se révèle dans tous les domaines mentionnés plus haut.

1.2 Aspects de l'activité langagière

Les activités langagières peuvent être considérées sous divers aspects qui font appel à des compétences différentes en fonction des domaines d'activité (*écouter, lire, parler, écrire*). Pour ces quatre domaines, on peut distinguer les aspects⁴ *situer, planifier* et *réaliser*. En outre, un acte d'énonciation en train de se produire ou déjà réalisé peut être *évalué* et *corrigé*. Les réflexions suivantes sont à la base de ce constat (cf. le rapport de projet détaillé phase 1, 2007):

- Tous les actes d'énonciation sont orientés vers un but plus ou moins conscient. Ce qui signifie que chacun d'entre eux a une fonction qu'il est fondamental de reconnaître, pour la réception, et de réaliser, pour la production. Celui qui se montre compétent est capable de *situer* un acte d'énonciation dans un contexte et de lui assigner une fonction de communication.
- *Planifier* une activité langagière est une compétence primordiale pour la production d'énoncés: que ce soit en vue d'un exposé oral, de la rédaction d'une lettre ou de la participation à un débat, il faut choisir des contenus à communiquer, leur donner une structure préalable, choisir le registre adéquat au type de conversation, au genre de texte dans lequel ils s'inscriront. Et celui qui veut comprendre un texte doit être conscient, avant même d'écouter ou de lire un texte, de ce qu'il veut en tirer et de ce qu'il sait déjà à son propos. Pour ce faire, il peut aussi être nécessaire de survoler un texte écrit avec un but précis. Être compétent signifie ainsi être capable de planifier une activité langagière, en production comme en réception, et d'activer ses connaissances préalables.
- Les actes d'énonciation doivent être *réalisés*. Cet aspect renvoie à ce que le sens commun entend par *écouter, lire, parler* et *écrire*. En ce qui concerne écouter et lire, c'est aussi le noyau de la compétence liée à chacune des activités: comprendre les mots et les phrases, construire la compréhension du texte écrit ou parlé. En ce qui concerne parler et écrire, c'est articuler des idées, des informations, etc., les formuler oralement ou par écrit. Ainsi les actes d'énonciation sont *réalisés*, ils ont pris forme.
- Écrire des textes, c'est les travailler et les retravailler. Celui qui a une compétence en écriture est capable de reprendre un premier jet pour le retravailler, de se relire d'une manière critique, d'orienter le texte écrit en fonction d'un lecteur éventuel. Les premiers jets ont besoin d'être repris. Et celui qui parle, lui aussi, corrige des lapsus, précise des énoncés, explique des choses non comprises, «retravaille» sa première formulation, etc. Donc, celui qui agit de manière compétente dans le domaine de la production d'un énoncé est capable de questionner un texte ou un discours, d'*évaluer* ce qui a été exprimé, et d'en *corriger* l'énoncé en fonction de cette évaluation. Et en réception, faire preuve de compétence signifie *évaluer* sa compréhension du texte lu ou entendu, relire ou poser éventuellement une question sur un point non compris, et *corriger* ainsi, en l'améliorant, sa compréhension du texte écrit ou entendu.

1.3 Schémas textuels et genres – Fonction du texte et du discours

On ne peut aborder directement les compétences, mais seulement par le biais d'actes d'énonciation, d'énoncés qui ont une fonction bien précise et sont réalisés en utilisant des formes langagières larges – schémas textuels, genres – qui se sont établis dans les communautés linguistiques aussi bien sur le plan historique que social. Ces schémas et genres offrent diverses possibilités d'accomplir ou de recevoir des actes d'énonciation.

⁴ Les cinq aspects mentionnés ici structurent, dans le Rapport de projet phase 1, 2007, le classement des quatre domaines de l'activité langagière. Ils revêtaient alors une grande importance heuristique pour le développement des items de tests. Cependant, comme l'ont montré la première évaluation et les réactions des experts des régions linguistiques romande et italienne, ils sont considérés pour le moins comme problématiques pour la pratique scolaire. Étant donné que, avec l'élargissement du modèle aux domaines *orthographe* et *grammaire*, ces aspects ne peuvent plus être utilisés pour tous les domaines et que, dans leur application pratique, ils n'offrent qu'un intérêt limité pour les matériaux pédagogiques et les plans d'études, nous ne ferons par la suite allusion qu'aux contenus véhiculés par ces aspects, car ces contenus sont souvent pertinents pour la pratique scolaire, mais nous n'aurons plus recours aux notions (réaliser, planifier, etc.) elles-mêmes.

En conséquence, les schémas textuels dans lesquels les compétences se manifestent doivent être pris en compte pour le descriptif des compétences: On n'écrit pas «en général», on rédige un récit particulier, une lettre de motivation ou une introduction, etc. Certains genres ont une structure typique, reconnaissable au premier coup d'œil, (lettre, information diffusée dans une gare) qui facilite largement la compréhension en l'orientant: par exemple, des textes ayant pour fonction d'exposer ou d'expliquer comporteront des intertitres ou, dans le cas d'un mode d'emploi ou d'une recette, des parties différentes mises en évidence par une certaine mise en page (liste d'ingrédients suivie d'une marche à suivre...). D'autres genres offrent moins d'éléments structurels prototypiques, mais ont néanmoins une forme particulière dans le développement de leur contenu: des textes relevant de la narration ne comportent le plus souvent pas d'intertitres, mais des paragraphes, et ils suivent un certain déroulement (schéma narratif).

Il faut reconnaître que les genres, s'ils sont facilement repérables dans les pratiques langagières de la communication quotidienne, sont aussi très nombreux et donnent difficilement lieu à une caractérisation générale, voire systématique. De ce fait, cette hétérogénéité et ce foisonnement ne sont guère propices à la définition d'une progression des apprentissages. Pour pallier à cette lacune, Dolz et Schneuwly (1996) ont proposé ce qu'ils appellent des « regroupements de genres ». Ces regroupements apportent les avantages suivants:

- ils renvoient aux grandes finalités sociales assignées à l'enseignement de l'oral et de l'écrit, selon les besoins langagiers propres à la communication dans notre société;
- ils permettent des liens avec les typologies existantes dans de nombreux manuels d'enseignement;
- ils conduisent à une certaine homogénéisation des capacités langagières dominantes requises pour la maîtrise des genres regroupés.

Ainsi, ces auteurs définissent cinq regroupements de genres, en précisant que ces derniers ne sont pas des champs hermétiques (certains genres ont des caractéristiques qui relèvent de deux regroupements de genres par exemple):

- narrer renvoie à la culture fictionnelle.
- relater renvoie au fait de documenter et de se souvenir d'actions humaines.
- argumenter renvoie à la discussion de problèmes sociaux faisant l'objet de controverses.
- exposer renvoie à la construction et à la transmission du savoir.
- décrire des actions renvoie à un contexte où l'on donne des instructions ou des consignes.

Le plan d'études romand (PER, p. 49) complète ces cinq schémas par un sixième: jouer avec la langue («Le texte qui joue avec la langue»).

Dans le cadre du test pour HarmoS, cette configuration a été réduite à trois modèles pour des raisons de faisabilité:

- textes *narratifs*: entrent dans cette rubrique des genres de textes souvent pratiqués à l'école comme la nouvelle brève, le roman, le conte, la fable et de nombreuses autres formes narratives, mais aussi des formes ludiques comme les comptines, les virelangues, la poésie.
- textes *expositifs*, regroupant des textes explicatifs, descriptifs, instructifs, textes désignés comme « pratiques », fonctionnels... (par exemple : modes d'emploi, recettes, reportages, articles encyclopédiques, etc.).
- textes *argumentatifs*, textes destinés en première ligne à convaincre les destinataires (lettres de lecteurs, débats, etc.).

Les activités langagières se construisent donc à l'intérieur d'un genre précis, lui-même inscrit dans un regroupement de genres ; elles ont une fonction plus ou moins spécifique et se manifestent dans certains contextes sociaux et certaines situations de communication.

1.4 Bilan

La réalisation de compétences langagières est, dans tous les domaines de l'activité langagière, essentiellement fonction de certaines conditions. Lorsqu'on présente les compétences langagières, on ne peut donc pas se borner à décrire des aptitudes langagières isolées telles que « *être capable de tirer des informations d'un texte* » ou « *produire un texte compréhensible* ». Il faut aussi mentionner

- quel genre de texte doit être compris ou produit,
- quel contenu précis et quelle structure particulière un tel texte doit présenter,
- à quel type de questions il faut pouvoir répondre à propos d'un tel texte,
- dans quelles conditions ces performances peuvent être réalisées aux différents niveaux de compétence, etc.

Cela signifie que, dans le descriptif des compétences langagières, il faut insérer des indications sur le genre de texte, sur la complexité du texte, sur le vocabulaire. Les descriptions de niveaux peuvent alors prendre par exemple la forme suivante: « *est capable de comprendre un texte argumentatif si le texte est bref et bien structuré, si le sujet est connu, le vocabulaire simple, et si en outre la structure du texte est explicitée à l'aide de questions* ». Ainsi il apparaît clairement que le type de tâche, la forme des questions, etc. exercent une influence essentielle sur la manière dont une compétence langagière peut se manifester et sous quelle forme.

En fin de compte, les tâches et la manière dont les élèves les résolvent sont aussi marqués par des facteurs émotionnels ou de motivation liés à la personnalité de ces derniers: on peut être généralement assez motivé pour travailler sur un texte aussi longtemps qu'il le faudra mais on peut ne pas faire preuve de la même motivation quand il s'agit de décrypter un poème complexe et difficile. Dans les deux cas, le succès est fonction de la motivation par rapport à un domaine. La motivation ainsi comprise n'est pas simplement un facteur supplémentaire (comme la propension à la motivation en général ou l'intelligence générale, etc.), mais une aptitude à la motivation spécifique à un domaine, la capacité de se motiver soi-même dans une situation donnée pour comprendre même des textes difficiles, de développer des comportements opiniâtres, de se maintenir dans des situations complexes de dialogue, etc. Ce type de motivation est un élément essentiel de la compétence langagière et devra en conséquence être modélisé lors du travail ultérieur sur les modèles de compétence dans tous les domaines.

2. Caractéristiques des tâches

Comme toutes les autres activités, les activités langagières dépendent également des situations. Dans le contexte scolaire, ces situations sont, avant tout, suscitées par des tâches. Cependant, faire faire une tâche ne consiste pas uniquement à donner des consignes propres à la tâche, mais aussi à *situer la tâche* (d'une part dans un processus d'apprentissage ou dans une situation de test, d'autre part dans un contexte d'activité ou dans une situation de communication spécifique), à indiquer *le temps* imparti à la réalisation de la tâche, à fournir éventuellement des matériaux supplémentaires qui permettent sa réalisation et à formuler des *questions destinées à guider* l'élève en structurant la tâche complexe, etc. En d'autres termes, les compétences n'apparaissent pas tout simplement comme telles, mais peuvent être plus ou moins mises en évidence grâce à des tâches. Mais si les tâches ne sont pas assez clairement situées, sont présentées de manière incompréhensible, comportent trop de prérequis en matière de culture ou de connaissance du monde, cela peut empêcher qu'une compétence langagière éventuellement existante se manifeste ou alors elle se manifestera seulement de manière insuffisante.

C'est pourquoi, par la suite, les caractéristiques principales des tâches destinées à mesurer les compétences langagières devront être présentées et expliquées, car les descriptions de niveaux et les standards de base dans leur ensemble et dans leur adéquation aux pratiques scolaires ne pourront être saisis qu'en liaison avec ces tâches.

A cet égard, le choix des textes – il s'agit ici aussi bien de textes écrits que de textes lus à haute voix – est d'une importance particulière. Plusieurs questions se posent en effet en lien avec l'élaboration des standards: quels textes doivent-ils être compris ou produits par tous les élèves? Quelles sont les caractéristiques propres à de tels textes? Quel niveau de complexité ces textes doivent-ils avoir? Quels aspects d'un texte peuvent-ils être compris de tous? Quels aspects de ce texte peuvent-ils être produits par tous et quel degré de spécificité peuvent-ils avoir?

2.1 Types de tâches – fonction des tâches

Les tâches peuvent remplir fondamentalement deux fonctions distinctes:

- les tâches servent à construire des compétences et des aptitudes (tâches d'apprentissage complexes et exercices isolés) ;
- les tâches servent à contrôler le niveau de compétence atteint et les aptitudes (tâches d'examen et de tests).

Les tâches d'apprentissage sont des situations fabriquées destinées à l'acquisition, à l'élargissement et à la consolidation de compétences. Elles peuvent être divisées en deux catégories: d'une part des tâches complexes, mises en situation, qui abordent des champs d'apprentissage et d'activités complexes ; d'autre part des exercices isolés, focalisés sur un point précis, conçus pour entraîner l'acquisition ou la consolidation d'un savoir-faire spécifique et partiel.

Les compétences acquises peuvent être contrôlées à l'aide de tâches. Celles-ci peuvent avoir la forme d'épreuves traditionnelles de contrôle. Mais elles peuvent également revêtir la forme de tests plus stricts, dont le but est de mesurer les compétences de manière fiable, objective et valide. Ce sont des tâches de ce type qui ont été utilisées dans le cadre de HarmoS afin de valider le modèle de compétences. Les résultats de ces tests ont, de plus, servi à développer et à ajuster les descriptions de niveaux des compétences langagières.

Les tâches des tests développés dans le cadre de HarmoS sont donc conçues pour être évaluées selon un système de mesure spécifique et être réalisables dans les 20 à 30 minutes prescrites pour la passation. Ces tâches servent avant tout à valider le modèle de compétence « langue de scolarisation ». C'est pourquoi on ne peut les utiliser que de manière très limitée dans le contexte de l'apprentissage scolaire. Dans ce contexte, les tâches d'apprentissage et de contrôle qui peuvent être évaluées par les enseignants eux-mêmes sont beaucoup plus intéressantes que les tâches conçues pour un test national.

Étant donné que, pour chaque tâche, un niveau de difficulté a été calculé en fonction de la probabilité de réponse, on a pu utiliser ces mesures également pour l'estimation du niveau de compétence. Cependant, l'étalonnage des niveaux de compétences ne peut être réalisé sur la seule base de mesures de ce type. Il doit également s'appuyer sur une réflexion

didactique, liée à la discipline, d'autant plus que les tâches ne recouvrent pas tous les aspects de la compétence. Comme les standards de base se réfèrent aux descriptions de niveaux et donc, de manière indirecte, aux tâches des tests, nous illustrerons dans ce rapport chacun des standards de base par des tâches de tests correspondants.

Lors de l'élaboration et de l'évaluation des tâches de tests, nous avons constaté une nette différence entre (1) les tâches concernant la réception langagière (ainsi que les domaines orthographe et grammaire), et (2) les tâches concernant la production langagière (rédaction écrite, discours oral continu ou échange conversationnel):

(1) Les tâches concernant la *réception langagière*, mais aussi ceux concernant les capacités spécifiques dans le domaine de l'orthographe et les savoirs dans le domaine de la grammaire, incluent dans une large mesure les indications sur les performances attendues. En fonction du niveau de difficulté d'un texte, parlé ou écrit, ou d'un mot et d'une phrase à analyser d'une part, et, d'autre part, en fonction de la complexité de la question ou de la difficulté de l'analyse à effectuer, il est possible d'évaluer des compétences plus ou moins élaborées. On peut donc dire que la tâche en soi définit largement le niveau de difficulté et ainsi le niveau de compétences qui doit être évalué grâce à cette tâche.

(2) Les tâches concernant la production langagière comportent peu d'indications sur les attentes de performance. La qualité d'une compétence est calculée ici selon des échelles d'évaluation (grilles d'analyse, échelles de rating). La tâche en soi définit moins nettement le degré de difficulté. Ici, il s'agit plutôt d'attentes par rapport à la qualité de la solution, du produit. C'est pourquoi nous distinguerons, dans les paragraphes suivants, ces deux formats de tâches. Et, en guise de complément, nous ajouterons quelques réflexions concernant les caractéristiques des tâches portant sur les domaines orthographe et grammaire.

2.2 Caractéristiques des tâches portant sur les processus de compréhension (écouter et lire)

Lorsque, dans des situations de test, comme c'est le cas pour HarmoS, on pose aux élèves qui écoutent ou qui lisent des questions de compréhension, l'acte de compréhension dépend de plusieurs paramètres. Certains sont liés à la structure du texte, d'autres à son contenu: des mots ou des phrases peuvent avoir une structure plus ou moins facile à comprendre (substantivation avec attribut au lieu de sujet-verbe-complément), ils peuvent aussi désigner des contenus plus ou moins familiers pour un élève. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1.3, les genres des textes sont d'une importance particulière: certains genres ont une structure typique, facile à reconnaître au premier coup d'œil (lettre, annonce diffusée dans une gare), qui préstructure la compréhension et la rend par conséquent plus aisée. Au-delà des regroupements de genres et de leurs fonctions, le format ou la structure des textes est également un élément à prendre en compte. Ainsi, certains textes sont continus, c'est-à-dire composés de phrases et de paragraphes, d'autres sont non continus, composés de listes ou présentés sous forme de tableaux, de schémas ou de graphiques, certains encore comportent les deux types de présentation, un article de journal par exemple, ou encore un article d'une encyclopédie ou d'un ouvrage documentaire. Les élèves doivent alors naviguer entre plusieurs formes, parfois entre différents supports pour retrouver les informations ou construire le sens du/des textes. Nous retenons en particulier les paramètres suivants:

- (1) *Compréhensibilité du texte*: tout texte (lu ou entendu) présente des particularités qui influencent la formation de représentations, facilitent ou compliquent la compréhension. L'influence de ces particularités sur la compréhension du texte est toutefois aussi fonction des connaissances déjà acquises par le lecteur ou l'auditeur et de ses intérêts: ce que l'un ne comprend pas peut être facilement compris par tel autre qui dispose du savoir requis ou manifeste pour le sujet un intérêt ciblé. Ces paramètres sont tous regroupés sous le concept «compréhensibilité». En matière de compréhensibilité, les facteurs suivants jouent par conséquent un rôle important pour le texte même et ont été particulièrement pris en considération lors de l'interprétation des résultats des élèves:
 - *Présentation du texte*: lisibilité générale, structure typographique ou intonatoire, clarté de l'élocution, débit de la parole, intonations, qualité du son, bruits parasites, etc.
 - *Complexité du vocabulaire*: caractère quotidien/proche de la vie scolaire, termes spécialisés/emprunts, forme des mots (longueur, complexité morphologique) et, en particulier pour les textes oraux, proximité avec une conception orale de l'usage de la langue (cf. §1), etc.
 - *Complexité de la syntaxe*: structure et longueur des phrases, connexions entre les phrases et, surtout pour les textes oraux, proximité avec une conception orale de l'usage de la langue (cf. §1), etc.

- *Configuration du texte*: possibilité de survol, de découpage, éléments mis en exergue (schéma d’intonation, éléments soulignés / accentués, intertitres), etc.
- *Développement et structure du contenu*: cohérence (sur le plan du contenu, logique du raisonnement), épaisseur du contenu, aides à la lecture / à l’audition (guidage) du lecteur, etc.
- *Familiarité avec des éléments formels d’un genre*: caractéristiques structurelles prototypiques d’un type genre de texte (argument/contre-argument, perspective de narrativeon, etc.), possibilité de survol du texte écrit, éléments structurels permettant de guider le lecteur ou l’auditeur («D’abord, nous...», «Dans cet exposé, il s’agira de...»), etc.

Outre ces éléments portant plutôt sur la structuration inhérente du texte, le contenu en relation aux connaissances du récepteur et à l’intérêt qu’il lui manifeste jouent donc également un rôle important pour faire apparaître les compétences langagières. Les éléments suivants, liés au récepteur, doivent également être mentionnés:

- *Ampleur et complexité de l’information ou des informations qui doivent être comprises*: compréhension du détail/compréhension globale, redondance/épaisseur du contenu.
- *Familiarité avec le sujet et le vocabulaire*: degré de restructuration nécessaire des concepts présents dans le texte, élargissement du vocabulaire à cause de la présence de nouveaux concepts, explication de termes spécialisés ou de mots inconnus, métaphores, etc.
- *Appel aux processus de travail sur l’information*: complexité des opérations cognitives mises en jeu pour la compréhension, comme, par exemple, reconnaître, déduire, etc.
- *Intérêt pour la compréhension*: adaptation aux motivations, proximité avec le monde des élèves, proximité avec un horizon d’attentes, etc.

(2) *Complexité de la question*: les questions sont aussi des textes (courts) qui doivent être compris, c’est-à-dire qu’elles sont soumises en principe aux mêmes conditions que celles qui ont été exposées plus haut relativement à la difficulté d’un texte (complexité de la question liée à la syntaxe, au choix des termes, à la cohésion, etc., longueur de la question, clarté du contenu et de l’orientation pragmatique de la question).

De plus, les questions guident dans une forte mesure la compréhension du texte: celui qui est guidé à l’intérieur d’un texte vers les points importants grâce aux questions n’est pas obligé de repérer lui-même la structure du contenu, de l’étudier afin de trouver ces points importants. La compréhension d’un texte peut être préparée grâce à des questions adéquates. Cela signifie, et c’est d’une importance capitale pour «apprendre dans toutes les matières grâce à la langue», que des textes parlés ou écrits peuvent être mieux compris, en particulier par des élèves plus faibles, lorsque le contenu est balisé et structuré par des questions. En d’autres termes: les questions sont la clé de la compréhension.

Ainsi, la possibilité d’effectuer correctement une tâche dépend en partie du format de la question: si une question est formulée de manière compliquée ou floue, les réponses risquent d’être davantage inexactes que lorsque la question est courte et concise et donc plus facile à comprendre.

Mais elle dépend aussi du format attendu de la réponse : des questions à choix multiples, par exemple, fixent d’emblée les réponses possibles – et elles peuvent ainsi aider à structurer le texte et même à élever le niveau de la prestation de lecture ou d’écoute.

Nous distinguons en fonction de cela entre (a) format de la question et (b) format de la réponse.

- Le *format de la question* concerne la question initiale ou l’incitation qui est en général formulée au début de chaque item: «Laquelle des propositions suivantes choisirais-tu si tu devais formuler la morale de cette histoire ? Une seule réponse est possible». Ce format de question contraste vivement avec celui-ci: «Coche la bonne réponse. Raphaël est contre l’uniforme parce que... ».
- Le *format de la réponse* concerne la forme de la réponse qui est exigée: la question doit-elle recevoir une réponse sous forme d’une – ou plusieurs – croix à choisir parmi une liste, sous forme d’une phrase, de mots-clés, etc..

(3) *Mise en situation contextuelle*: par contextualisation d’un texte, on entend son insertion dans un contexte spatial et physique, médial, social et psychologique afin d’en extraire une information précise: celui qui s’intéresse à un sujet

apporte, d'une part, un savoir déjà acquis, un questionnement dicté par cet intérêt, et peut ainsi mieux insérer de nouvelles informations dans un tout ; d'autre part, il est davantage prêt à faire preuve de concentration et d'attention pour comprendre quelque chose de difficile ou – quand il lit – à reprendre plusieurs fois sa lecture avec opiniâtreté. Celui qui sait de quelles informations il a besoin écoute de manière différente et lit avec plus de concentration. Celui qui, par exemple, écoute un bulletin d'informations sur le temps dans le but de savoir s'il doit prendre des vêtements pour la pluie en vue de sa sortie du lendemain focalise davantage son attention et peut donc mieux répondre aux questions que quelqu'un qui, dans une situation de test, doit écouter le même bulletin sans savoir à l'avance quelles questions vont être posées, ni quelle compréhension va être testée.

Dans le comportement d'écoute quotidien, il s'agit la plupart du temps d'une contextualisation relativement spontanée: on écoute un texte informatif, un texte distrayant, et on s'adapte à cette situation et aux conditions de communication qui correspondent à ce texte. C'est pourquoi, dans nos tests, il nous a aussi semblé qu'on pouvait attendre des élèves qu'ils s'adaptent à de tels contextes. Lors du choix des textes, on a cependant veillé, pour les tâches de test, d'une part à choisir une thématique adaptée à l'âge des élèves et, d'autre part, à proposer une palette de sujets la plus large possible.

Nous avons ainsi retenu des textes narratifs, expositifs et argumentatifs. Les critères de choix ont principalement été le caractère familier du genre ou format du texte dans le contexte scolaire des trois régions, l'adaptation à l'âge des élèves et la pertinence des textes par rapport à leur quotidien. En outre, nous avons veillé à ce qu'il y ait des textes simples et des textes complexes, de manière à faire apparaître une large palette de performances. Mais l'accent a tout de même été mis sur des textes plutôt faciles afin qu'une base suffisamment large puisse être établie pour la définition du standard de base. Pour les tâches d'écoute, nous avons trouvé approprié d'utiliser des émissions de la radio publique (débat, exposés...), des CD audio comportant des récits et des matériaux spécialement confectionnés à des fins pédagogiques. Pour les tâches de lecture, nous avons retenu des articles de journaux et de revues, des interviews, des recettes, des notices explicatives, des bandes dessinées, des textes pratiques et des textes narratifs présentant des contenus divers.

La sélection de ces différents textes a donné lieu à de longues discussions entre les membres des groupes *Lesen et Hören* pour éviter des biais culturels ou des sujets peu adaptés à telle région ou délicats dans certains contextes. Le choix de textes littéraires s'est révélé difficile car dépendant souvent d'une culture. Les textes poétiques n'ont pu être pris en compte, surtout à cause des différences linguistiques. Ils auraient nécessité des formes de tests différentes et, surtout, plus élaborées. Dans d'autres cas, des questions portant sur certaines caractéristiques linguistiques (ex. anaphores) ont fait l'objet d'adaptations en fonction des régions linguistiques en raison des spécificités de chaque langue.

Lors de la mise en forme des tâches de réception, il s'est agi surtout d'adapter la complexité et les concepts des textes au monde dans lequel vivent les élèves. Les textes pour les 4^e, 8^e et 11^e années devaient donc être bien différenciés dans ces domaines. Au sein d'une même classe d'âge, en revanche, on a choisi des textes dont on pouvait penser, sur la base des connaissances didactiques, qu'ils seraient compris par la majorité des élèves.

Il a aussi fallu veiller dans notre choix pour la compréhension orale à ce qu'il s'agisse de textes qui reflètent un usage courant de la langue et soient compréhensibles par un large auditoire. C'est pourquoi le choix des textes ne pouvait se porter en premier lieu sur des textes littéraires. Il a fallu plutôt choisir des tests utilitaires tirés de la langue quotidienne. Des textes radiophoniques tels que des reportages, des entretiens, des émissions d'information et des pièces radiophoniques se sont révélés très appropriés pour tester la compréhension. Nous avons estimé que les documents radiophoniques peuvent (doivent) être compris d'un large public tout en comportant cependant un aspect de nouveauté optimal.

Il est cependant évident que, dans une situation de test, mais aussi dans des situations scolaires, on ne peut généralement pas reproduire une insertion «naturelle» dans le monde où l'on vit. Par exemple, on ne lit les notices d'utilisation d'un médicament que si l'on veut, si l'on doit effectivement prendre ce médicament. Une question sur les effets secondaires revêt dès lors dans ce contexte un caractère d'obligation bien différent de ce qu'il est dans une situation de test...

2.3 Caractéristiques des tâches concernant les processus de production : parler (expression monologique continue ou participation à une conversation) et écrire

Parler et écrire se produisent toujours dans une situation de communication: celui qui parle ou qui écrit s'adresse à des personnes, poursuit des buts particuliers. Cela signifie qu'aussi bien le processus de production que le produit obtenu sont insérés dans un contexte social qui ne peut, au mieux, qu'être simulé dans une situation de test pour autant qu'on présente la tâche d'une manière adroite, avec un contexte orienté.

Celui qui parle ou écrit doit disposer de connaissances sur le sujet, avoir une idée de ce qu'il doit communiquer et être capable de le formuler de telle manière que les buts assignés à la communication puissent être atteints. Afin que les compétences langagières puissent être évaluées de la manière la plus précise, il convient, quand on conçoit la tâche, de prendre en compte les présupposés concernant ceux qui écrivent ou parlent, ainsi que les personnes auxquelles ils s'adressent.

Les tâches proposées doivent permettre de contrôler le plus possible l'influence que peuvent exercer les connaissances sur le monde ainsi que les connaissances linguistiques et disciplinaires de l'élève qui écrit ou parle sur la qualité de sa production. Par exemple, on propose des tâches dont les thèmes correspondent typiquement à l'âge des élèves et/ou qui fournissent les informations nécessaires pour la production du texte sous forme de matériaux supplémentaires et qui explicitent clairement la finalité du texte à produire («Tu as une chambre dans laquelle... Regarde aussi les photos... Tu veux que ton oncle t'aide...»).

Les personnes auxquelles l'énoncé produit s'adresse sont censées, elles aussi, avoir certaines connaissances sur le monde, disposer de certaines compétences en matière de lecture ou d'écoute, se trouver dans une certaine relation sociale par rapport au locuteur ou à celui qui écrit, etc. C'est pourquoi il faut fournir les informations adéquates – en fonction de la situation qui conduit à parler ou à écrire – de manière à ce que ceux qui parlent ou écrivent puissent s'adapter à leur interlocuteur en employant des formulations conformes à la situation sociale donnée.

En fonction de ces présupposés, les tâches de production langagière peuvent être conçues de façon très différenciée, de manière à diminuer ou à augmenter leur difficulté. Dans les domaines «parler» et «écrire», les conditions qui président à la conception des tâches et donc, *a fortiori*, à la description des différents niveaux de compétences, sont les suivantes:

(1) *Mise en situation contextuelle*: les tâches peuvent contenir plus ou moins d'informations concernant la situation du locuteur ou de celui qui écrit, concernant les destinataires / interlocuteurs ou la fonction du texte à produire. Dans les situations d'oral, le contexte est généralement plus évident et a moins besoin d'être explicité dans la mesure où la parole produite est immédiatement ancrée dans une situation où les destinataires sont présents et, en général, «visibles»: dans le cas d'un exposé devant une classe, dans une discussion en petit groupe, etc; les auditeurs sont présents et peuvent réagir au texte parlé (communication directe). Dans les situations d'écriture en revanche, il faut davantage présenter les destinataires (communication indirecte).

Dans les tests effectués pour HarmoS, on trouve souvent dans les consignes qui définissent la tâche ou dans les textes de cadrage des indications définissant les buts de la tâche, les personnes auxquelles s'adresse le texte écrit ou oral. C'est sur cette base, dans le contexte de la tâche, qu'on peut proposer des documents supplémentaires qui permettent de rendre la situation plus concrète. Il peut s'agir de propositions concernant le contenu, le thème ou la forme langagière du texte à produire (par ex. des plans, ou même des photos quand il s'agit de décrire une pièce. Ou un exemple illustrant la structure attendue du texte). Les informations visant à créer un contexte peuvent être plus ou moins abondantes. Différents aspects, objectifs, effets, éventuellement aussi des matériaux langagiers pouvant aider à produire le texte peuvent être proposés. Ces informations fonctionnelles et thématiques importantes ont une influence sur le texte produit – dont la qualité permettra d'évaluer la compétence. Fournir ces matériaux présuppose que les textes et les images qu'ils contiennent peuvent être compris (une performance réceptive à ne pas négliger !) – au risque sinon qu'on mesure plutôt dans ce cas les compétences de compréhension (lire, écouter), ce qui irait évidemment à l'encontre de l'objectif poursuivi: l'évaluation de la compétence en matière de production. L'interprétation de résultats de tests doit tenir compte de cette relation entre compétences en matière de réception et de production, relation qui existe aussi lorsqu'on teste les compétences réceptives, lire et écouter (par ex. lorsqu'on rédige des réponses écrites à des questionnements ouverts).

(2) *Consignes et tâches à remplir*: les consignes et les tâches à remplir peuvent formuler des exigences explicites adressées à ceux qui écrivent ou parlent. Ces derniers peuvent alors les utiliser comme des critères et des consignes univoques pour la production de leurs textes. Les attentes et les exigences concernant la production de textes peuvent aussi rester – volontairement – implicites. Dans ce cas, on attend du locuteur ou de celui qui écrit qu’il génère lui-même, sur la base d’une compréhension globale de la tâche et d’une analyse de la situation de production, des critères de production, des exigences et des attentes adaptés par rapport au texte qu’il doit produire.

En outre, les tâches à remplir peuvent être plus ou moins exigeantes sur le plan du contenu: la tâche peut toutefois être formulée et organisée logiquement d’un point de vue chronologique ou en fonction de sa thématique et décrite pas à pas, ce qui rend possible et facilite le travail spécifique de formulation. Mais les tâches peuvent aussi être peu structurées et proposées de manière plutôt globale, ce qui exige par exemple de celui qui produit le texte écrit qu’il analyse et planifie lui-même son activité d’écriture.

(3) *Formats de textes et genres*: dans l’échantillon national, on a donc travaillé avec trois regroupements de genres de textes: *narratifs, expositifs et argumentatifs*. Les résultats montrent que ces genres ont une influence sur la mise en œuvre des capacités langagières. La spécification du texte à l’intérieur d’un genre (par ex.: instruction/ mode d’emploi pour les textes descriptifs) peut encore renforcer cette influence.

Contrairement à ce que l’on pense couramment, des formats de textes ouverts, comme par exemple des récits, sont aussi difficiles à adapter que des formats figés (par ex. un descriptif d’itinéraire, une recette, des consignes d’utilisation). Sur certains aspects, on peut constater des différences au niveau des exigences, non seulement entre les genres, mais aussi à l’intérieur d’un groupement de genres. Ainsi existe-t-il, au sein d’un genre, différents degrés de convention – par ex. le degré de convention du récit d’un événement vécu est moindre que celui d’évènements rapportés (description d’un accident, récit de témoin). Les schémas langagiers également – surtout au niveau de la phrase – varient considérablement selon les genres, sur le plan du degré de complexité et de la diversité. Ainsi, au niveau syntaxique, le schéma de phrase qui, dans un récit relatant des faits quotidiens, permet l’enchaînement des propositions est plus simple que le schéma de phrase fondé sur l’emboîtement des propositions qu’on trouve dans un essai scientifique ou un texte argumentatif,.

2.4 Caractéristiques des tâches concernant l’orthographe et la grammaire

Les compétences dans les domaines «orthographe» et «grammaire» se manifestent de manière différente selon qu’elles sont évaluées (1) dans une situation ouverte d’exploration, (2) dans une production langagière spontanée, (3) dans un exercice isolé:

(1) *Tâches d’exploration ouvertes*: les remarques exposées plus haut à propos des tâches ouvertes restent pour l’essentiel pertinentes ici. Pour établir les consignes d’une tâche de recherche complexe, il faut donc tenir compte des critères mentionnés à propos de la lecture ou de l’écoute. Pour décrire les résultats de l’exploration, il faut y ajouter les caractéristiques de la production langagière: les résultats doivent-ils être présentés dans un bref exposé devant d’autres élèves qui se sont occupés du même sujet ou d’un sujet dont la thématique était voisine ? Prévoit-on de faire une affiche qui puisse être comprise également par des personnes qui n’ont pas elles-mêmes travaillé sur ce sujet ? Des termes spécialisés doivent-ils être utilisés ? Des conditions de ce type doivent être définies dans les consignes ou être volontairement laissées ouvertes.

(2) *Production langagière*: Les compétences orthographiques se manifestent dans les textes écrits. Mais elles se manifestent différemment selon

- que l’on a demandé explicitement aux élèves de relire leur texte pour en vérifier l’orthographe,
- que la relecture du texte se fait à l’aide d’une liste de contrôle, c’est-à-dire de manière structurée,
- qu’il s’écoule un laps de temps entre l’écriture du texte et sa relecture,

ou selon que les élèves ne remanient pas leur texte.

Les compétences grammaticales peuvent être mesurées aussi bien dans la langue écrite que dans la langue parlée. Il faut cependant être conscient du fait que la grammaire de la langue écrite obéit à des règles souvent différentes, plus impératives que celles de la langue parlée. (cf. les nuances établies entre médial et conceptuel, oral et écrit dans le chapitre 1.1).

(3) *Exercices isolés*: Les exercices isolés permettent de cibler et mettre en évidence certaines capacités orthographiques spécifiques. Par exemple, si les élèves doivent choisir entre deux formes orthographiques proposées et que la solution peut être trouvée grâce à l'application d'une règle (*D:Butter-Buter, F: ce-se, I: ce ne- ce n'è*), il est assez facile de distinguer, à propos de ces points précis, des degrés de compétence précis. Toutefois, il est important que ces couples opposés soient présentés en relation avec une règle. Si la bonne orthographe ne peut être déduite d'une règle, mais découle uniquement d'une mémorisation (*D: spühlen – spülen, F: empreur – empereur, I: ciliegie – cigliegie*), la performance orthographique peut tomber très bas: la présence de la forme erronée venant fréquemment dans ce cas troubler l'élève. Mais lorsqu'il existe une règle adéquate et que celle-ci est jointe à l'exercice, les élèves peuvent davantage montrer leurs compétences orthographiques.

En particulier dans les exercices isolés concernant l'analyse grammaticale, visant par exemple à établir la nature des mots, la question se pose de savoir dans quelle mesure ce qui est évalué là est encore pertinent dans la perspective des compétences langagières dans leur globalité.

3. Ce qui a été mesuré et comment?

Dans le cadre de HarmoS, on a essayé de mesurer les compétences de groupes d'élèves en les soumettant à des tests. Les résultats ont pu être utilisés pour établir empiriquement une partie au moins des descriptions de niveaux. Nous décrirons par la suite les problèmes qui se posent et les amorces de solutions qu'on peut envisager.

Avant de présenter ce qui a été mesuré et comment, dans le cadre de langue de scolarisation HarmoS, il faut d'abord définir les buts poursuivis.

Un des principaux buts du projet «Standards HarmoS – langue de scolarisation» est de formuler des descriptifs fondés de compétences développées dans la langue première. Cette justification doit provenir de deux sources: d'une part, sur la base des connaissances en didactique de la langue provenant des différentes régions linguistiques, il faut développer un modèle commun de «langue de scolarisation». D'autre part, cette représentation doit être ensuite testée de manière empirique à l'aide de moyens psychométriques tels que ceux qui ont fait leurs preuves dans le cadre de l'étude PISA et d'autres recherches effectuées à grande échelle.

Cela doit permettre d'établir des descriptifs des potentiels de compétences des élèves des 4^e, 8^e et 11^e année plus précis que ceux qui avaient été établis auparavant sur la base de la tradition scolaire, autrement dit sur la base de l'expérience des enseignants de la langue ou de la didactique. Et ce, même si, par exemple, la réduction du temps de passation des tests à 20'–30', en particulier pour les tests d'écriture, et la réduction du travail à un format « papier-crayon » pour les tests d'écoute ne vont pas sans poser problème. C'est dans ce contexte, à peine esquissé, que les développements suivants, qui mettent essentiellement l'accent sur les problèmes psychométriques, doivent être compris.

Le travail empirique s'est appuyé sur les directives du groupe *Méthodologie* qui a fixé le nombre nécessaire d'items pour développer les tâches et a établi les bases de l'organisation et de la mise en œuvre des tests. Un rapport séparé de ce groupe *Méthodologie*, qui décrit la mise en œuvre du test national et fournit les données essentielles des différents projets HarmoS, présente déjà les fondements de l'étude empirique et nous pouvons donc en faire l'économie dans la suite de notre exposé.

En ce qui concerne cette dimension empirique du projet «langue de scolarisation», la répartition du travail en fonction des domaines spécifiques et des régions linguistiques a joué un rôle central. Les travaux (développement des tâches, évaluation des données, interprétation des résultats fournis par le groupe *Méthodologie*, formulation des échelles de niveaux, propositions pour les standards de base) se sont déroulés au sein des groupes en charge des différents domaines «oral» (écouter, parler), «lire», «écrire» et «structuration» (orthographe, grammaire). C'est pourquoi les activités concrètes sont présentées séparément dans les paragraphes suivants.

À côté des travaux concernant le dispositif de l'enquête nationale pour les 8^e et 11^e années, une clarification est nécessaire pour ce qui concerne les travaux effectués au niveau de la 4^e année. Ceux-ci devaient, conformément aux moyens mis à disposition, se limiter à des échantillons réduits. Des aménagements étaient par conséquent inévitables. Ils ont pris la forme suivante: d'une part les travaux se sont concentrés sur les régions linguistiques romande et alémanique ; d'autre part, on a considérablement réduit l'ampleur des échantillons. Les données ont pu être recueillies dans le cadre de tests de terrain limités.

Ce « sondage » effectué en 4^e année a, une fois de plus, mis en évidence que, pour cette catégorie d'âge, les compétences langagières sont difficiles à tester au moyen de tâches papier-crayon. De plus, les élèves ont du mal à se concentrer assez longtemps. Or, les explications qui permettent d'introduire la tâche tout comme le travail proprement dit engendré par la tâche prennent beaucoup de temps. Ainsi les élèves ne parviennent par exemple à traiter, dans le domaine *lire*, «que» 15 items en 30 à 40 minutes. De même, la lecture collective, à haute voix, par les personnes dirigeant l'épreuve ont soulevé des problèmes liés à l'âge des élèves: pour certains d'entre eux, le rythme de lecture était trop lent, d'autres se sentaient stressés... Au vu de ces difficultés qui sont apparues plus ou moins dans tous les domaines, il convient d'être prudent dans l'interprétation des résultats des tests. Comparés aux descriptions de niveaux et aux standards de base pour les 8^e et 11^e années, ceux de la 4^e année sont, en conséquence, plus faiblement fondés empiriquement, et ce dans la mesure où on a pu même procéder aux tests – ce qui n'a pas été le cas pour tous les domaines (par ex. *parler*). Pour

pouvoir engager d'autres recherches, urgentes et impératives, il faudrait donc élargir considérablement l'échantillon (avec tout ce que cela comporte d'inconvénients), afin qu'on puisse travailler sur un plus grand nombre de tâches et que l'on dispose donc de davantage d'items pour l'évaluation.

Écouter

Pour des raisons financières, le test national concernant le domaine *écouter* pour les 8^e et 11^e années n'a été réalisé qu'en Suisse romande et en Suisse alémanique, et non en Suisse italienne et romanche. Pour un ensemble de 16 textes oraux, on a traité en 8^e année 67 questions et en 11^e année 78 questions. 5 tests d'écoute ont été utilisés en parallèle sur les deux niveaux scolaires de manière à mieux cerner des évolutions, du moins sous forme d'ébauche. Pour la 8^e et la 11^e année, un des tests du domaine *lire* a été utilisé comme test d'écoute de manière à recueillir ainsi de premiers renseignements sur les différences de prestations entre les deux domaines de réception de la langue.

Pour la 4^e année, seuls 3 textes, et seulement 21 questions, ont pu être testés dans un nombre réduit de classes (environ 150 élèves pour chaque région, alémanique et romande).

Vus dans leur ensemble, les résultats des tests pour la compétence d'écoute sont particulièrement satisfaisants, même si leur validité n'est que partielle pour la 4^e année. On peut retenir les points suivants:

- D'importants aspects de la compétence d'écoute sont fondés au niveau empirique dans les descriptions de niveaux.
- La répartition en quatre niveaux est donc particulièrement facile à justifier aussi bien sur le plan empirique que sur le plan de la didactique des langues. Les quatre niveaux peuvent être assez aisément différenciés et clairement décrits.
- En raison de la répartition des élèves en quatre niveaux, les «recommandations pour les standards de base» dans le domaine *écouter* reposent sur un socle solidement fondé pour les 8^e et 11^e années, plus empirique et fragile pour la 4^e année.
- Les dimensions-clés de la compétence d'écoute sont décrits pour l'ensemble des 4^e, 8^e et 11^e années.
- Les niveaux supérieurs d'un degré scolaire se recoupent en partie avec les niveaux inférieurs du degré suivant. Même si, à première vue, cela peut apparaître comme l'indice d'une évolution des compétences, il ne serait pas légitime, étant donné la structure de nos tests, de tirer des conclusions solidement fondées sur l'évolution des compétences d'écoute.
- Tous les aspects de la «compétence d'écoute» n'ont pas été testés de manière empirique. Certes, le domaine central «compréhension de textes» est suffisamment assis sur une base empirique, mais il faut cependant prendre en compte la chose suivante: *les capacités d'écoute et leur évaluation dans le cadre scolaire englobent bien davantage d'aspects que ceux qui ont été retenus dans le cadre de cette enquête.*

Lire

Dans le test national, pour le domaine «lire», environ 140 questions ont été testées en 8^e année et près de 150 questions ont été testées en 11^e année, sur un ensemble de 32 textes. Deux tâches ont été abordées aussi bien en 8^e qu'en 11^e année (tâches dites à liens) de manière à envisager des perspectives d'évolution, ne serait-ce qu'à titre d'ébauche. Les tests ont été effectués dans leur totalité dans les trois régions linguistiques avec respectivement de 150 à 240 élèves pour chaque test / pour chaque item.

Pour la 4^e année, les tests n'ont été effectués que sur deux textes, c'est-à-dire 24 items, dans un nombre restreint de classes: en Suisse alémanique et en Suisse romande, 150 élèves ont été testés (le Tessin n'a pas participé à ce test).

Dans l'ensemble, les résultats sont très satisfaisants pour la compétence de lecture, même si leur validité n'est que partielle pour la 4^e année. On peut retenir les points suivants:

- Les aspects principaux de la compétence de lecture sont retenus dans les descriptions de niveaux.

- La répartition en quatre niveaux est donc particulièrement facile à justifier aussi bien sur le plan empirique que sur le plan de la didactique des langues. Les quatre niveaux peuvent être assez facilement différenciés et clairement décrits.
- En raison de la répartition des élèves sur les niveaux, les «recommandations pour les standards de base dans le domaine lire» reposent sur un socle solide, même pour la 4^e année, malgré quelques restrictions empiriques.
- Pour les trois grandes régions linguistiques, les éléments fondamentaux de la compétence de lecture sont modélisés uniformément pour l'ensemble des 8^e et 11^e années.
- Le niveau III de la 11^e année se recoupe en partie avec le niveau IV de la 8^e année. Même si, à première vue, cela peut apparaître comme l'indice d'une évolution des compétences, il faut considérer que l'on ne peut en aucune manière tirer, à partir des tests, des enseignements solidement fondés sur l'évolution des compétences de lecture.
- Tous les domaines de la «compétence de lecture» n'ont pas été testés de manière empirique. Certes, le domaine central «compréhension de textes» est suffisamment assis sur une base empirique, mais il faut cependant prendre en compte la chose suivante: *la formation littéraire, l'incitation à lire et son évaluation dans le cadre scolaire englobent bien davantage d'aspects que ceux qui ont été retenus dans le cadre de cette enquête.*

En dépit de ces résultats satisfaisants, il convient en effet de signaler que certaines compétences importantes pour comprendre un texte dans le cadre scolaire et extrascolaire n'ont pas pu être prises en compte de manière exhaustive. En effet, ce qui est mesuré n'est qu'une partie de la compétence de lecture et le fruit de nombreuses restrictions: retenir ce qui est mesurable avec un test papier-crayon, ce qui est commun aux trois langues et aux pratiques pédagogiques des trois régions nationales... Par exemple, bien que de nombreux textes littéraires aient été utilisés pour les tests, la compréhension littéraire n'est que partiellement testée. Une évaluation plus large des spécificités du processus de compréhension littéraire nécessiterait d'autres procédés d'évaluation que ceux qui sont utilisés dans ce projet: rendre compte de stratégies de lecture importantes – telles que «survoler», «s'orienter dans un texte/un livre d'une certaine longueur», etc. – n'était pas possible dans la réalisation d'un test sur une base aussi large. D'autres aspects, tels que la motivation pour la lecture, le plaisir de lire et l'attitude face à la lecture n'ont eux non plus pu être évalués.

Les descriptions de niveaux et les propositions pour les standards de base doivent être comprises dans cette perspective: les composantes fondamentales de la *compréhension de textes* valent pour les trois grandes régions linguistiques et sont décrites sur une base empirique commune. Mais ceci n'englobe qu'un seul aspect, bien que central, de la lecture scolaire (et extrascolaire).

Parler – expression monologique en continu et participation à une conversation

Comme nous l'avons déjà signalé (§1.1), pour l'élaboration et la passation des tests, l'établissement des niveaux et des standards, le domaine *parler* a lui-même été subdivisé en deux sous-domaines qui représentent les pôles extrêmes du continuum de la production orale: d'un côté *l'expression orale en continu* et de l'autre *la participation à une conversation*.

La modélisation empirique du domaine *parler* – d'autant plus qu'il comporte deux sous-domaines – n'a pu être réalisée qu'au prix de grands efforts. Pour maintenir le coût de l'étude nationale dans des limites raisonnables, les tests oraux n'ont été effectués que dans 8 classes de la 8^e et de la 11^e années de chacune des deux régions, Suisse romande et Suisse alémanique. La 4^e année n'a pas été prise en compte. On a encore réduit les coûts en ne testant que 6 élèves de chaque classe qui ont accompli chacun une tâche orale sous forme de monologue (expression en continu) ou de dialogue (participation à une conversation). En tout, ce sont donc environ 100 textes oraux dialogués et monologués qui ont été mis à disposition pour l'évaluation. Il est clair que, comparé aux autres domaines, cela ne peut pas constituer une base assez large pour une validation empirique.

Cependant, les enseignements que l'on peut en tirer ont plus de fondement empirique que tout ce qu'il a pu exister auparavant concernant cette compétence langagière importante. Avec toutes les réserves nécessaires, on peut donc envisager sur cette base empirique, renforcée par des savoirs didactiques et théoriques, des descriptions de niveaux des 8^e

et 11^e années pour ce domaine. Les descriptions de niveaux pour la 4^e année, en revanche, ne reposent sur aucune base empirique solide, mais uniquement sur des expériences linguistiques et didactiques.

On peut donc retenir les points suivants :

- Les deux tests – monologique et dialogique – de production orale constituent une première tentative innovatrice pour mesurer les compétences productives orales des élèves dans la langue de scolarisation ; l'*interview téléphonique* permet en particulier d'approcher les compétences dialogiques des élèves, mêlant *de facto* compréhension et production.
- Pour des raisons de simplification, mais aussi économiques, les productions des élèves n'ont pas été transcrites ; elles ont été évaluées par des évaluateurs préalablement formés à cette tâche, au moyen d'une grille d'évaluation et en écoutant directement le matériel oral enregistré.
- Seul un échantillon restreint d'élèves a cependant pu faire l'objet d'une telle évaluation, limitée de plus aux degrés 8 et 11 ; certains indices suggèrent pourtant une progression des compétences en fonction de l'âge des élèves.

Écrire

Dans le domaine écrire 15 tâches d'écriture ont été mises en œuvre, 11 d'entre elles en 8^e année, et 13 d'entre elles en 11^e, dans les trois régions linguistiques. 9 de ces tâches ont été traités dans les deux degrés.

Les consignes des tests prévoyaient deux formats temporels: les organisateurs du test ont souhaité dans leur majorité des formats de 20 minutes. Mais des formats de 30 minutes ont aussi été accordés. Cette limitation du temps est plutôt un handicap pour la mesure de compétences d'écriture élargies, étant donné que l'élaboration de textes assez complexes devrait requérir bien davantage de temps. Cependant, grâce à des tâches habilement conçues, les compétences d'écriture principales ont pu être convenablement recensées.

Vu que l'évaluation de cahiers de tests dans le domaine *écrire* représente une somme de travail particulièrement importante, le nombre maximum de cahiers à évaluer par tâche pour une classe d'âge a été limité à 150. Le choix de ces 150 cahiers s'est effectué selon un procédé proposé par le groupe *Méthodologie*.

En ce qui concerne le degré 4, deux situations de production de texte (une marche à suivre d'un bricolage et un texte d'opinion) ont été testées auprès d'environ 150 élèves pour chacune des régions alémanique et romande (le Tessin n'a pas participé à cette étape du travail). Les conditions de passation ont été très balisées, car les élèves de cet âge ont besoin d'une préparation rigoureuse et relativement longue de la phase d'écriture afin de disposer d'outils de référence utiles pour écrire. Une quinzaine de critères de correction ont été retenus et ont permis la mesure des compétences de ces jeunes élèves.

En dépit de toutes ces réserves, un nombre satisfaisant d'items a pu être pris en considération pour l'évaluation. Ceci offre une base convenable pour décrire les compétences d'écriture de manière empirique et leurs caractéristiques à différents niveaux.

Dans l'ensemble, les résultats empiriques des tests d'écriture sont extrêmement satisfaisants surtout pour la 4^e année, toutes réserves mises à part. Nous pouvons de manière générale retenir les points suivants:

- Un grand nombre de textes écrits par des élèves des trois régions linguistiques, analysés dans le détail, constituent le fondement empirique de l'examen du modèle et l'établissement du niveau de compétence.
- Les aspects du modèle de compétence qui décrivent l'activité d'écriture permettent de saisir les éléments essentiels de la compétence d'écriture
- La répartition en quatre niveaux est bien fondée sur le plan empirique et didactique.
- Etant donné que les élèves sont répartis en niveaux, les recommandations pour les standards de base dans le domaine *écrire* s'appuient sur une solide base empirique et didactique.

- Pour les trois grandes régions linguistiques, la compétence d'écriture pour les 8^e et 11^e années peut être modélisée sur une base commune, empirique et didactique. Celle-ci peut être étendue à bon droit à la 4^e année, validée de manière limitée dans deux régions linguistiques.
- Il faut toutefois émettre des réserves et signaler que les conditions de tests, telles que prescrites par le groupe *Méthodologie*, et telles qu'appliquées en général à d'autres situations, par ex. un monitoring national, ne peuvent permettre de rendre compte que d'une partie des compétences d'écriture (notamment au vu de leur haut degré de contrainte).

Orthographe et grammaire

Contrairement aux autres domaines, nous n'avons pu développer de tests valides pour l'ensemble des langues dans les domaines «grammaire» et «orthographe», étant donné que les descriptions de niveaux, dans une perspective scolaire, n'ont de sens que si elles tiennent compte des spécificités de chaque langue. Toutefois, peut-être aurait-il été possible de développer des standards de base généraux recouvrant les quatre langues nationales. Mais précisément dans ces domaines, il n'y a pas seulement des différences liées aux langues, mais aussi aux cultures (de la langue) si bien que, si un standard de base commun à la Suisse alémanique et à la Suisse italienne a pu être formulé (avec des différenciations en fonction des langues), en revanche, compte tenu des traditions culturelles, il a fallu proposer, en Suisse romande, un standard de base à part pour les deux domaines. C'est pourquoi des tests différents ont été développés dans les régions linguistiques alémanique et romande (la Suisse italienne a pris part à cette phase du projet à titre d'accompagnement, compte tenu des examens de fin d'études qui se déroulaient dans le Tessin).

Comme dans les autres domaines, les tests ont été conçus de manière à satisfaire aux conditions de mesures définies par le groupe *Méthodologie*. Compte tenu du peu de temps imparti, ce sont les thèmes décrits dans les plans d'études actuels qui ont été retenus pour la mesure des compétences, d'autant plus que la CDIP souhaitait que les propositions pour les standards de base soient présentées, en tenant compte de la tradition scolaire, également pour ces domaines de l'enseignement de la langue de scolarisation.⁵

Orthographe

En Suisse alémanique, dans le domaine «orthographe», cinq exercices isolés (135 items) ont été mis en œuvre pour les 8^e et 11^e années. Toutes les tâches étaient des tâches à liens qui avaient été travaillées dans les différentes années. Parallèlement, une activité d'écriture a été proposée aux élèves. Ceux-ci l'ont reprise une semaine plus tard afin d'identifier et corriger les erreurs d'orthographe.

Par ailleurs, un questionnaire a été conçu et distribué aux élèves. Il donne des renseignements sur leur autoévaluation et les stratégies qu'ils utilisent. La tâche d'écriture, les autocorrections et les questionnaires n'ont pas encore pu être évalués, faute de ressources financières et de temps. On les a cependant utilisés de manière ponctuelle pour ébaucher des réflexions sur le rapport entre le type de tâche et la compétence qu'il fait apparaître d'une part et, d'autre part, sur les compétences élargies en orthographe (compétences stratégiques). Les exercices de tests isolés recouvrent avant tout l'aspect «compétence de mise en forme écrite». Pour les autres aspects de compétence, aucune description de niveaux fondée sur une base empirique n'a pu être établie en raison de l'ampleur du test et du temps réduit à disposition lors de la phase II. Pour ces autres aspects, les descriptions s'appuient sur des réflexions didactiques et sur des comparaisons ponctuelles avec la tâche d'écriture et le questionnaire.

En Suisse romande, on a conçu pour la 8^e année une dictée (121 mots), quatre exercices isolés (45 items) et une production de texte (en moyenne environ 80 mots) ; pour la 11^e année, 5 exercices isolés (64 items) et une production de texte (en moyenne environ 120 mots). Là non plus, le test ne recouvre pas toutes les composantes de la compétence.

⁵ En Suisse romande, où les contenus des tests ont été choisis en fonction du nouveau plan d'études romand (PER), l'analyse empirique a montré que les capacités et les contenus décrits dans les plans d'études ne sont souvent atteints qu'au niveau IV de HarmoS. Cela montre, une fois de plus, à quel point il est important d'établir une base empirique solide pour décrire les niveaux de compétence. Et, en conséquence, cela montre aussi l'utilité et justifie les quelques résultats empiriques que nous avons obtenus pour la description des niveaux et l'établissement des standards de base proposés pour la grammaire et l'orthographe.

En Suisse italienne, aucun test n'a été effectué. Toutefois, des tâches utilisées aux examens ont été évaluées en fonction de ces domaines de compétence.

En 8^e année, les tests ont été effectués par 145 élèves pour la Suisse alémanique et par 151 élèves pour la Suisse romande. En 11^e année, 116 élèves y ont pris part en Suisse alémanique et 129 en Suisse romande. Étant donné le nombre réduit d'élèves ayant effectué les tests, on peut considérer que, là aussi, les descriptions de niveaux ne sont fondées empiriquement que d'une manière partielle. Pour la différenciation des niveaux, les données empiriques ont cependant été utiles, surtout en Suisse alémanique où les mêmes items ont été traités dans les 8^e et 11^e années.

Les résultats pour les compétences en orthographe n'ont donc qu'une validité limitée. On peut néanmoins retenir les points suivants:

- Tous les domaines de compétence orthographique n'ont pas été examinés de manière empirique. Cependant, plusieurs aspects essentiels de la compétence orthographique ont été abordés dans les descriptions de niveaux de la Suisse alémanique et de la Suisse romande.
- La répartition sur 4 niveaux se justifie en partie de manière empirique et en partie pour des raisons relevant de la didactique de chaque langue (allemand, français, italien). En Suisse alémanique, la possibilité de comparer les résultats des différentes années a permis de bien différencier les descriptions de niveaux.
- Les niveaux II, III, IV de la 8^e année se recourent partiellement avec les niveaux I, II, III de la 11^e année. On ne peut toutefois en tirer aucun enseignement suffisamment argumenté sur l'évolution de la compétence orthographique.

Grammaire

En Suisse alémanique, dans le domaine «grammaire», 7 tâches (108 items) ont été mis en œuvre pour la 8^e année et 8 tâches (187 items) pour la 11^e année. 7 tâches étaient des tâches à liens qui ont été effectuées dans les deux degrés, de manière à saisir aussi quelques contours de l'évolution. Les tâches englobent les domaines de compétences essentiels de la compétence grammaticale analytique, même si le nombre d'items est réduit (par exemple: comparer les langues). Le domaine «Compétence grammaticale naturelle» est intégré dans les domaines production et réception langagières.

En Suisse romande, 5 tâches (28 items) ont été mises en œuvre pour la 8^e année et 5 tâches (17 items) pour la 11^e année. Le test n'englobe pas tous les domaines de compétence.

En Suisse italienne, aucun test n'a été effectué. Toutefois, des tâches d'examen ont été évaluées en fonction de ces domaines de compétence.

En 8^e année, les tests ont été effectués par 145 élèves pour la Suisse alémanique et par 151 élèves pour la Suisse romande. En 11^e année, 116 élèves y ont pris part en Suisse alémanique et 129 en Suisse romande. Étant donné le nombre réduit d'élèves ayant participé aux tests, on peut considérer que, là aussi, les descriptions de niveaux ne sont fondées empiriquement que d'une manière partielle. Pour la différenciation des niveaux, les données empiriques ont cependant été utiles, surtout en Suisse alémanique où les mêmes items ont été traités dans les 8^e et 11^e années.

Les résultats pour la compétence grammaticale n'ont donc qu'une validité limitée. On peut retenir les points suivants:

- Les domaines essentiels de la compétence grammaticale sont englobés dans les descriptions de niveaux de la Suisse alémanique et de la Suisse romande.
- La répartition sur 4 niveaux est justifiée en partie de manière empirique et en partie pour des arguments didactiques. En Suisse alémanique, la possibilité de comparer les résultats des différents degrés a permis de bien différencier les descriptions de niveaux.
- Les niveaux II, III, IV de la 8^e année se recourent partiellement avec les niveaux I, II, III de la 11^e année. On ne peut toutefois en tirer aucun enseignement solidement fondé sur l'évolution de la compétence grammaticale.
- Tous les domaines de la «compétence grammaticale» n'ont pas été examinés sur des bases empiriques. Les domaines *connaître et appliquer des procédures grammaticales* (Grammatikproben), *réfléchir sur le contenu, la forme et la fonction de la langue, échanger à propos d'expériences langagières*, n'ont pu être que très partiellement testés.

Conclusion

Pour les 8^e et 11^e années – et de manière limitée pour la 4^e année –, les domaines essentiels de la compétence langagière, fondés sur une base didactique, ont reçu également une assise solide sur le plan psychométrique, même si tout ce qui relève de la compétence langagière n'a pas pu être mesuré.

Ainsi, dans la perspective d'une utilisation des résultats présentés et dans la perspective de travaux ultérieurs, les points suivants doivent être gardés à l'esprit:

- La compétence langagière est un tout constitué d'un faisceau de compétences partielles. La présentation des standards de base ne doit pas masquer ce fait. Les standards de base décrivent séparément des éléments particuliers qui peuvent être isolés et contrôlés. Mais il serait faux de tirer des conclusions sur le tout à partir d'éléments particuliers ou de ne prendre en compte que les standards isolés.
- Les descriptions de niveaux et les formulations de standards s'appuient sur des formats de textes ou de tâches qui se prêtent à l'examen empirique dans le cadre d'une situation de test. D'autres composantes importantes de la compétence (par ex. l'écoute de textes d'une certaine longueur, le maniement de textes issus de différents médias {livre, internet}, l'écriture de textes d'une certaine longueur) sont également à prendre en considération. Les méthodes pour contrôler et mesurer empiriquement ce type de composantes ne sont toutefois pas encore suffisamment élaborées. Cette limitation doit être prise en compte dans la perspective d'un monitoring éventuel, mais aussi pour réaliser des plans d'études ou des matériaux pédagogiques sur la base des descriptions de niveaux et des standards de base formulés dans ce rapport. Pour ces différentes questions, des recherches plus poussées s'imposent.
- La scission des compétences orales dans les domaines «écouter» et «parler» est pertinente sur le plan du modèle théorique. Elle permet de préciser ce qui peut être entendu par «compétence langagière». Les processus d'acquisition dans le domaine oral ne se déroulent toutefois jamais de telle manière qu'ils se limitent à la production (parler) ou à la réception (écouter). Entre écouter et parler, l'interaction est permanente: c'est pourquoi la connexion de ces deux actes langagiers et sa prise en compte didactique à travers un sous-domaine particulier (« Prendre part à une conversation ») à l'intérieur du domaine « parler » nous a paru nécessaire et fait l'objet d'une description séparée.
- La scission des compétences relatives à l'écrit dans les domaines «lire» et «écrire» est judicieuse sur le plan du modèle théorique. Elle permet de préciser tout ce qui peut être entendu par «compétence langagière». Les processus d'acquisition de l'écrit (lire et écrire) se déroulent rarement de telle manière qu'ils se limitent à la production (l'écriture) ou à la réception (la lecture). Entre lire et écrire, il y a des interactions constantes: à l'école, il faut suffisamment veiller à lier ces deux actes langagiers.
- Les tests communs mis en œuvre pour la lecture et l'écoute donnent de premières indications sur le fait que certaines capacités se dévoilent de la même manière ou d'une manière proche dans les domaines de compétence liés à la réception. On peut présumer que ceci vaut de manière analogue pour les domaines de compétence liés à la production. Les liens qui relient les compétences liées à la réception et celles qui sont liées à la production doivent faire l'objet de recherches plus poussées.
- Au regard de la pratique scolaire, il convient de retenir ce qui suit: les écoles auront intérêt à ne pas se focaliser sur les compétences partielles formulées dans les descriptions de niveaux et les standards et à éviter de n'avoir en vue que l'entraînement de ces compétences partielles. Elles gagneront à les aborder d'une part de manière ciblée et d'autre part en s'engageant dans des activités langagières globales, bien plus larges, qui les englobent.

Le projet HarmoS – langue de scolarisation s'est révélé à plusieurs titres comme un défi passionnant. En effet,, des terres inconnues ont été défrichées à cette occasion, tant sur le plan pratique que sur le plan théorique, mais le peu de temps imparti et les ressources limitées ont influé sur la qualité des résultats. C'est pourquoi il faut pour terminer attirer l'attention sur les points suivants:

- On peut considérer comme un gain important le fait que pour la première fois on a utilisé, au-delà des frontières linguistiques, un projet de développement commun à tous les cantons pour harmoniser les conceptions didactiques, ce qui aura assurément un impact sur les travaux de développement à venir au niveau national.
- Dans le projet, un savoir faire commun a été développé, commun à toutes les langues, qui devrait être utile par la suite. Ainsi le groupe «oral» a exploré de nouveaux champs avec les tests d'écoute et de production, et ce, par exemple, aussi bien à propos des procédures mises en oeuvre qu'à propos de la conception théorique des compétences d'écoute, si bien qu'un véritable travail de développement pourrait à présent être envisagé sur cette base. Dans le groupe «orthographe – grammaire», ce savoir-faire commun a contribué surtout au développement des tests étant donné le temps à disposition.
- Avec les résultats présentés, une première étape, et non des moindres, a été franchie dans le cadre du développement de standards nationaux en matière d'éducation. Mais cette première étape a montré très clairement que le chemin sera long. C'est pourquoi nous devons avertir que cette étape ne constitue pas le chemin tout entier. Il faut souhaiter que les résultats du projet HarmoS - langue de scolarisation ici présentés seront accueillis avec attention, qu'ils seront discutés et que l'on continuera à les développer.

4. Description des compétences dans les six domaines

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre 2, une différence claire entre la réception et la production langagières est apparue lors du développement et de l'évaluation des tâches. Les compétences requises sont en effet largement inscrites dans les tâches concernant la réception langagière : le niveau d'exigence du texte oral ou écrit et le niveau d'exigence des questions permettent dès lors de définir le niveau d'élaboration des compétences saisies. La tâche elle-même définit donc largement le degré de difficulté et, partant, les compétences nécessaires pour résoudre ces difficultés. Cela signifie aussi que la maîtrise des tâches d'écoute ou de lecture requiert des compétences très semblables. C'est pourquoi les descriptions de compétences pour « écouter » et « lire » sont, pour partie, littéralement identiques.

Il en va de même pour la *production langagière* « parler » et « écrire ». Cependant les différences sont plus marquées car ces activités sont fonction d'un temps de production variable, d'une situation de communication, de possibilités de remaniement, etc., différentes.

4.1 Description de la compétence « écouter »

Écouter est souvent perçu comme un acte réceptif passif de communication. Mais écouter est pourtant tout autre chose que recevoir passivement un énoncé dit à haute voix. Même si l'usage veut que l'on parle de réception, écouter implique une activité intense qui consiste à mobiliser son attention, à choisir, à reconstruire et à construire l'information reçue.

Comprendre un texte entendu engage donc un processus de construction dans lequel des concepts sont reliés pour constituer un sens déjà connu ou nouveau. Cet acte qui consiste à comprendre ce que l'on entend n'a pas encore été exploré dans le détail. Mais il est plausible de penser que les concepts se cristallisent dans les mots et que ces derniers prennent la fonction d'éléments de savoirs solidifiés ou de relations entre de tels éléments. Pour donner un sens au texte entendu, les auditeurs sont forcés d'*adapter* les concepts évoqués, c'est-à-dire de les mettre en accord avec le sens présumé, sinon la communication échoue. Nous désignons cet acte de construction d'un sens par ajustement des concepts comme la compréhension auditive.

En fait, dans l'évaluation de la compréhension orale, il n'est jamais possible d'accéder directement à la compréhension ainsi conçue; celle-ci, en effet, ne se dévoile que dans des actions (langagières ou non) qui en révèlent certaines facettes: en prenant le bon train après avoir écouté une annonce à la gare, en rapportant adéquatement une histoire entendue, en cochant les bonnes cases dans des questionnaires à choix multiple. Ceci nous montre que la compréhension est liée aux caractéristiques de ces actions, qu'elle est en quelque sorte formatée par ces actions qui la manifestent.

Dans le processus de compréhension, les facteurs potentiellement importants sont les suivants:

- Activer ses connaissances langagières: reconnaître et comprendre des mots et des phrases, appréhender leur structure et leur sens et les mettre en mémoire. Cela implique aussi de distinguer des sons, de saisir la structure sonore de la phrase, de comprendre des signaux verbaux et non verbaux.
- Mettre en relation les phrases qui se succèdent pour construire le sens.
- Utiliser les éléments esthétiques, les jeux avec la langue, les informations prosodiques (mélodie de la phrase) pour construire le sens.
- Reconnaître le thème central et ordonner les contenus essentiels.
- Saisir la situation de communication (le contenu et la charge communicative des énoncés, l'intention communicative de la locutrice/du locuteur, le contexte).
- Reconnaître la fonction d'un texte (genres *raconter*, *exposer*, *argumenter*).
- Reconnaître son propre intérêt et ses attentes par rapport au texte et à la situation d'écoute (Qu'est-ce que je veux savoir? Qu'est-ce que je sais déjà?), définir sa propre situation d'auditeur et s'organiser en fonction de cela. Choisir des stratégies d'écoute.

- Activer le savoir déjà acquis (concernant le monde, la culture, l'action) et qui est nécessaire pour intégrer l'information livrée par le texte aux connaissances antérieures. Interpréter et relier les informations – explicites et implicites – du texte.
- Activer l'imagination, c'est-à-dire former des représentations à partir du texte et établir une « proximité émotionnelle » par rapport au thème, aux personnages et aux autres éléments. Saisir la perspective dans laquelle le texte est dit et la prendre en compte pour appréhender, ce qui est raconté ou représenté.
- Vérifier ce qu'on a entendu et le sens qu'on lui a donné, ce qui peut impliquer de poser des questions, de se renseigner, etc. Réfléchir sur les mécanismes de sa propre compréhension et les utiliser pour les guider consciemment.
- Fixer – si nécessaire – par écrit ce qu'on a entendu (prendre des notes).
- Rendre compte de / Raconter ce qu'on a entendu et expliquer la manière dont on a compris le texte. Réfléchir sur le contenu (informations, opinions, intentions) et sur la forme. Se mettre d'accord avec d'autres sur le texte entendu.
- Réagir de façon adéquate par rapport à ce qu'on a entendu, par exemple par rapport à des consignes, des instructions ou, dans une conversation, aux interventions des interlocuteurs.

Ces facteurs peuvent être définis comme des compétences partielles de l'acte d'écouter. Ils sont plus ou moins importants, seuls ou reliés en faisceaux, selon la situation d'écoute. Les exigences par rapport à l'écoute découlent, pour une bonne part, de la situation de communication et du genre du texte oral. Les énoncés parlés, les textes entendus, se manifestent dans une forme et un genre de texte qui permettent une gamme plus au moins large de fonctions communicatives et présentent des caractéristiques structurelles plus ou moins claires, ce qui facilite l'écoute et la compréhension. Nous distinguons globalement les trois regroupements de genres narrer, exposer et argumenter (*cf.* chapitre 1.3).

Les compétences spécifiques citées plus haut peuvent être reliées à l'écoute et à la compréhension de textes si l'on considère les aspects langagiers suivants:

- *situer* un texte écouté, c'est-à-dire reconnaître la situation de communication (contexte), identifier le genre, le thème principal et la fonction de ce qui est dit, le situer dans ses aspects interactifs (situation dialogale) ou reconnaître pour qui le texte est conçu (situation monologique).
- *planifier* l'écoute: activer les connaissances déjà acquises, clarifier son intérêt pour le texte, cibler son attention, reconnaître la structure, la manière dont est organisé le discours, afin d'anticiper le travail d'écoute et de compréhension et d'adapter sa manière d'écouter (intérêt, attention).
- *réaliser* l'acte de compréhension (d'écoute): comprendre les éléments – explicites et implicites – du texte oral. Ce faisant, les auditrices et les auditeurs font appel à la fois à leurs capacités langagières et à leurs connaissances déjà acquises sur le monde et sur la situation. Ils/elles utilisent les éléments langagiers du texte pour construire leur compréhension, sans négliger la prosodie et l'intonation ; ils s'appuient sur les caractéristiques formelles des genres, par exemple la mise en forme esthétique dans les narrations, et ils/elles instaurent éventuellement une proximité émotionnelle avec des personnages du texte ou avec les locutrices/locuteurs .
- modifier la compréhension en cours d'écoute, en l'adaptant à de nouvelles informations et en corrigeant ainsi ce qui avait été préalablement compris (*réparer*).
- *évaluer* la compréhension après l'écoute: saisir le texte comme un tout, y distinguer et évaluer ce qui est important, réfléchir sur le contenu et sur la forme, se faire une opinion sur ce qu'on a entendu, exprimer et fonder son propre point de vue et ce qu'on a compris.

Le domaine écouter peut donc regrouper ces cinq aspects. Toutefois, ils sont d'une importance inégale dans le processus de compréhension et ne peuvent tous être observés de la même manière. Pour l'écoute, l'accomplissement de la compréhension d'énoncés explicites ou implicites (*réaliser*) est central et vérifiable: les élèves manifestent de la manière

la plus évidente leur degré de compétence quand ils/elles répondent à des questions précisément ciblées pour tester leur compréhension orale. Cet aspect est également central quand il s'agit de différencier les niveaux. Il est aussi relativement facile de vérifier dans quelle mesure le thème principal est repéré (*situer*), si la fonction communicative est reconnue si le texte est perçu comme un tout (*évaluer*).

Dans le cadre des tests d'écoute que nous avons développés, les différents aspects n'ont pas pu toutefois toujours être pris tous également en compte. Il est en particulier difficile de saisir, par les tests utilisés dans le cadre de HarmoS, si les auditrices/auditeurs activent leurs connaissances préalables, reconnaissent la structure du texte et l'utilisent pour le comprendre (*planifier*); de même, la correction de la compréhension orale (*réparer*) constitue assurément un aspect important de la compréhension du texte oral, mais nos procédures de tests permettent difficilement de vérifier si la compréhension orale est effectivement modifiée, les auditrices/auditeurs y donnant toujours des informations sur le dernier stade de leur compréhension.

L'écoute et la compréhension (des interventions des interlocuteurs) jouent bien évidemment un rôle crucial dans l'interaction verbale. Ce sont elles qui, en quelque sorte, rendent possible la production des interventions propres de l'élève. Mais pour ce (sous-)domaine, c'est essentiellement via les productions de l'élève qu'on pourrait accéder à son activité de compréhension. C'est pourquoi nous avons préféré placer ce sous-domaine dans le domaine « Parler », en restant bien conscient cependant qu'il relève autant de l'écoute et de la compréhension que de la production. De ce fait, certains éléments qui figurent dans le domaine « Ecouter » se retrouvent néanmoins dans le domaine *Prendre part à une conversation*.

4.2 Description de la compétence «lire»

Par *lire*, on entend en règle générale *comprendre* un texte écrit. D'une part, cela signifie la capacité à déchiffrer des lettres et d'autres signes, des mots, des phrases, et des connexions logiques entre les phrases (décodage). D'autre part, cela signifie, de manière beaucoup plus globale, la capacité à construire un sens à partir de l'énoncé écrit, à comprendre des textes de genres différents. *Lire* est une activité langagière qui présuppose plusieurs compétences: des compétences cognitives générales ainsi que des compétences langagières et sociales spécifiques. En résumé, ce que désigne la compétence lire est une compétence complexe qui comprend un faisceau de compétences partielles.

Les facteurs essentiels du processus de compréhension sont les suivants:

- activer les connaissances langagières: reconnaître et comprendre des mots et des phrases, identifier leur structure et leur signification. Pour ce faire, il faut connaître les lettres (correspondance entre les sons et les lettres) et savoir repérer les structures orthographiques
- comprendre les éléments iconographiques, images et signes proches de l'image.
- repérer les connexions logiques entre des phrases qui se succèdent.
- survoler de larges parties du texte et comprendre leur articulation. Cela inclut l'activation de connaissances préalables (sur le monde, sur la culture, sur l'action) nécessaires pour intégrer l'information livrée par le texte dans un stock de connaissances préalables, de même que l'interprétation et la mise en relation des informations livrées par le texte. Ces informations peuvent être explicitement contenues dans le texte ou y exister de manière implicite.
- saisir la fonction du texte (raconter, exposer, argumenter, selon les genres et les fonctions communicatives) et l'intention de l'auteur(e).
- activer l'imagination, c'est-à-dire former des représentations à partir du texte et établir une proximité émotionnelle par rapport au thème, aux personnages et aux autres éléments.
- envisager les différentes perspectives du texte et s'identifier à ce qui est raconté ou représenté.
- développer la motivation (ou l'intérêt pour la lecture) et définir ses propres buts de lecture.
- réfléchir sur la manière dont on lit et diriger consciemment sa lecture.

- être capable de se mettre d'accord avec les autres sur le texte lu.

Ces facteurs peuvent être désignés comme des compétences partielles. Elles sont très importantes, qu'elles soient isolées ou en faisceaux, selon le type de lecture. Les exigences par rapport à la lecture résultent pour une bonne partie, du genre du texte donné. Une information écrite se manifeste dans un genre qui a une palette plus ou moins large de fonctions communicatives et présente des caractéristiques structurelles prototypiques plus au moins claires, ce qui facilite la lecture. Comme pour les autres domaines, on distingue globalement les trois (regroupements de) genres de textes narrer, exposer et argumenter.

Les compétences spécifiques énoncées plus haut peuvent être considérées, en fonction de la lecture ou de la compréhension de textes, sous les aspects suivants de l'acte langagier:

- *situer* un texte signifie reconnaître le thème principal et la fonction d'un texte (y compris son genre), le situer dans la fonction communicative qui lui est assignée, ce qui permet de l'utiliser ultérieurement.
- *planifier* un processus de lecture: reconnaître d'un coup d'œil la structure du texte, la manière dont il est organisé tout en adaptant cette démarche à ses propres buts et stratégies personnelles et en activant ses connaissances préalables.
- *réaliser* la compréhension du texte: comprendre les éléments du texte et des idées qui y sont exprimées de manière explicite ou implicite. Les lectrices/lecteurs ont ainsi recours à des connaissances langagières et des expériences qu'elles/ils ont acquises auparavant. Elles/ils utilisent les composantes du texte pour construire leur compréhension. Elles/ils perçoivent les aspects esthétiques de textes littéraires et, selon les cas, établissent une relation émotionnelle avec les personnages du texte. L'acte langagier *Réaliser* est au centre de la compétence de lecture. Des capacités basiques en font partie (qui sont déjà présentes en 4^e année).
- développer et modifier sa compréhension du texte en lisant, l'adapter en fonction de nouvelles informations et ainsi corriger ce qu'on a préalablement compris (*réparer*).
- *évaluer* sa compréhension du texte une fois que le texte a été lu entièrement: saisir le texte dans sa globalité, en retenir et évaluer ce qui est essentiel, réfléchir sur le contenu et la forme, se forger un jugement sur le texte, exprimer de manière fondée son point de vue personnel sur ce qui est dit dans le texte et sur sa propre compréhension du texte.

Le domaine lire peut englober ces cinq aspects. Toutefois, ils présentent un intérêt variable pour le processus de lecture et on ne peut les considérer tous de la même manière pour établir la compétence de lecture. L'aspect compréhension d'énoncés explicites ou implicites est essentiel et vérifiable: là, les élèves montrent leur niveau de compétence surtout lorsqu'elles/ils répondent à des questions (*réaliser*). Cet aspect est effectivement central lorsqu'il s'agit de différencier les niveaux. Il est aussi relativement aisé de vérifier dans quelle mesure les lectrices/lecteurs reconnaissent le thème principal (*situer*) et saisissent le texte dans sa globalité (*évaluer*). Dans le cas des tests de lecture que nous avons développés, ces aspects n'ont toutefois pas pu être tous pris en compte de manière exhaustive dans chaque test. C'est pourquoi ils sont résumés dans les descriptions de niveaux. Les tests utilisés dans le cadre de HarmoS ne permettent pratiquement pas de vérifier si les lectrices/lecteurs activent leurs connaissances préalables pour reconnaître la structure du texte et pour le comprendre (*planifier*) (Pour observer des stratégies de ce type, il faudrait avoir recours à d'autres méthodes utilisées en classe, par exemple lorsqu'on incite les élèves à penser tout haut lors de la préparation d'une lecture). Enfin, la correction de la compréhension grâce à un échange sur le texte ou une seconde lecture (*réparer*) est importante pour la compréhension lors de la lecture, mais il est pratiquement impossible de vérifier avec la procédure de test utilisée si une correction de la compréhension du texte a bien été effectuée, les lectrices/lecteurs donnant toujours des informations sur le dernier stade de leur compréhension.

4.3 Description de la compétence *parler (expression monologique en continu et participation à une conversation)*

Parler est pour l'être humain la manière la plus naturelle d'utiliser la langue de façon productive. Les capacités et l'habileté dans le domaine de la parole sont très largement acquises en dehors du contexte scolaire. Au cours de l'acquisition du langage, l'enfant apprend la langue parlée de manière informelle. Il développe une motivation naturelle pour parler des objets et du monde, exprimer sa volonté, attirer l'attention sur lui ou intervenir dans une conversation. À l'école, des situations sont créées pour renforcer le processus d'acquisition de la parole, tout particulièrement en vue de développer des capacités dans des genres relativement formels (exposé, débat, etc.) qui sont moins fréquents dans les situations habituelles de la vie quotidienne.

Le caractère éphémère de la parole impose des conditions particulières au processus de production de l'énoncé. D'une part, la formulation orale implique que les locutrices/locuteurs doivent en permanence trouver ce qu'ils vont dire et la manière de le dire alors même qu'ils sont en train de parler. D'autre part, étant donné que la mémoire de travail des auditeurs est limitée dans le temps, il s'agit aussi de présenter de la manière la plus rapide et la plus directe ce que l'on a l'intention de communiquer, par exemple en plaçant le plus important au début de son intervention. En outre, plus la distance entre les locutrices/locuteurs et les auditrices/auditeurs est grande, plus il faut faire des efforts pour la formulation, étant donné que la possibilité de mettre en œuvre des éléments de contextualisation et des éléments non verbaux s'amenuise en fonction de la distance. Enfin, dans l'expression orale, les locutrices/locuteurs sont généralement beaucoup plus directement impliqués personnellement, physiquement, que dans le processus d'écriture. À la différence de l'écrit, l'oral est caractérisé par l'interaction face à face des locutrices/locuteurs et des auditrices/auditeurs qui peuvent dès lors utiliser des signaux non verbaux (langage corporel), de même que le timbre de la voix et les intonations, pour transmettre du sens ou manifester leur (non-)compréhension. La compétence de *présentation de soi* – marquée par la posture physique et psychique de la locutrice ou du locuteur (voix, maintien, caractère extraverti ou introverti...) – constitue ainsi une facette importante qui n'apparaît que dans la compétence orale.

Ces différences entre oral et écrit mettent entre autre en évidence qu'il est nécessaire d'évaluer les prestations langagières de manière différente quand il s'agit de situations de communication orale.

C'est donc dans des situations impliquant physiquement et le locuteur et un ou des auditeurs – qui, souvent, agissent eux aussi comme locuteurs (dans les conversations par exemple) – que la production orale est réalisée. Mais il importe de distinguer deux prototypes de situations de production orale qui, pour l'évaluation des compétences entre autres, sous-tendent d'importantes différences :

- les situations monologiques dans lesquelles le locuteur assume seul (ou presque) la production du texte, que les auditeurs soient immédiatement présents ou non ; on peut mentionner ici les *exposés*, les *récits oraux*, les *discours politiques*, etc. Dans ces situations, le locuteur doit donc gérer seul l'ensemble des opérations à effectuer (*situer, planifier, réaliser, réparer, évaluer*), même si les réactions des auditeurs peuvent l'aider lorsqu'ils sont physiquement présents.
- les situations dialogales dans lesquelles la production du texte est assumée conjointement par deux ou plus interlocuteurs : *conversation, débat, travail en groupe*, etc. Dans ces situations, les opérations sont donc prises en charge par l'ensemble des participants. En particulier, chaque participant est alternativement locuteur et auditeur.

Parmi les différences entre ces deux situations, il importe de souligner que ce sont surtout des compétences dialogales que les enfants développent « naturellement » dans le cours des échanges quotidiens. Il est rare en effet, durant l'enfance, que nous soyons amenés à effectuer de longs discours de manière monologique – si ce n'est, précisément, dans le cadre scolaire, lorsque les élèves présentent des exposés ou des rapports d'expérience, résument une lecture ou disent un récit qu'ils ont préparé. Parler, en tant que compétence liée à ces situations monologiques, s'avère de fait une compétence très exigeante, à laquelle les élèves doivent être formés.

Étant donné les différences importantes que ces deux types de situations supposent en termes de compétences, deux sous-domaines ont été retenus dans le cadre du projet HarmoS: «Parler – s'exprimer en continu» pour les situations monologiques, «Parler – prendre part à une conversation (Interagir verbalement)» pour les situations dialogales (*cf. infra*).

Les développements présentés ci-avant à propos de la compétence *parler* valent naturellement aussi bien pour les deux sous-domaines qui constituent en fait un continuum, de plus monologal au plus dialogal voire polylogal. Si nous avons pourtant décidé de les traiter en partie séparément, et en particulier d'envisager la *participation à une conversation* comme une compétence partiellement spécifique, ce choix est surtout motivé *didactiquement* (volonté de sensibiliser les enseignant-e-s à cette modalité communicative de l'oralité, parfois négligée en contexte scolaire) et par la volonté de nous rapprocher du modèle de compétence proposé pour les langues étrangères ainsi que dans le *Cadre européen commun de référence* (CECR). Mais cette option n'est pas sans soulever certaines difficultés théoriques par rapport au modèle de compétence sur lequel nous nous fondons et qui distingue prioritairement quatre dimensions psycholinguistiques clairement distinctes que sont la production et la réception orales et écrites (*cf.* chapitre 1). L'introduction de ce nouveau sous-domaine – en fait situé à la rencontre des domaines *parler* et *écouter* – rompt d'une certaine manière la logique de la modélisation. Et elle pourrait, par exemple, laisser entendre que l'expression monologale en continu ne serait pas, elle, de nature interactive, que les destinataires n'y joueraient aucun rôle, etc. Elle tend d'ailleurs aussi à faire accroire que le domaine *écouter* serait, lui, homogène, alors que le problème s'y pose précisément de la même manière que pour la production ! La justification de cet ajout est donc bien de nature stratégique, didactique, afin de mettre en évidence cette dimension interactive, particulièrement saillante lorsqu'il s'agit de production orale⁶.

Pour l'ensemble du domaine (donc pour les deux sous-domaines), les facteurs essentiels suivants du processus de production sont également pertinents et importants :

- identifier la fonction de la communication: les intentions (dans quel but), le(s) thème(s) généraux (quoi), la relation aux destinataires / interlocuteurs et le rapport à la situation (qui, à qui, où, quand), le style, le registre, le genre (comment).
- évaluer et choisir les contenus à communiquer, instaurer (par la parole) des connexions entre les divers éléments du contenu.
- choisir/développer des stratégies de parole.
- mettre en œuvre des moyens (verbaux et non verbaux) pour structurer la parole.
- Utiliser la voix de manière appropriée à la situation et au but de la communication : articulation, intonation, accentuation, débit; utiliser l'élocution pour souligner certains éléments du contenu (expressivité, intention).
- produire le « texte oral » : choix des mots, « linéarisation » des contenus en utilisant les moyens verbaux et non verbaux de structuration de l'énoncé (par ex. syntaxe, planification);
- tenir compte des normes formelles propres à l'oralité et qui correspondent à la situation de communication ainsi qu'au genre réalisé (débat public, transaction, conversation familière, discours...).
- transmettre des informations, des sentiments, des émotions par des moyens verbaux (style, voix) et non verbaux (gestuelle, mimique, maintien corporel).
- se corriger en fonction d'exigences formelles et/ou structurelles, en fonction d'exigences liées au contenu et à l'intention communicative, mais aussi en s'appuyant sur les réactions, verbales ou non, de l'auditoire / des interlocuteurs.
- réfléchir sur le processus de la parole et sur son produit: monitoring permanent du processus et du produit, en vue de leur optimisation.

Il s'agit là de compétences partielles relevant de la compétence *parler*. Elles jouent un rôle plus ou moins important selon la tâche et la situation de communication. Les exigences par rapport à la production orale découlent en effet, pour une bonne partie, du type de tâche dans laquelle on est engagé (fonction de la communication, genre) et de la situation dans laquelle elle est réalisée (plus ou moins formelle par exemple). Ces paramètres imposent des caractéristiques structurelles plus ou moins claires et prototypiques. Comme pour les autres domaines, nous pouvons globalement distinguer les trois

⁶ Notons cependant que tout découpage des compétences en catégories pose problème. Plutôt que de partir d'une distinction entre production et réception orales et écrites, nous aurions par exemple également pu fonder notre modélisation sur la maîtrise des genres, ainsi que le suggère par exemple le nouveau Plan d'étude romand.

regroupements de genre *narrer, exposer et argumenter*. Nous les reprendrons pour les spécifier lorsque nous examinerons les deux sous-domaines.

Les compétences spécifiques au domaine parler, énoncées plus haut, peuvent être considérées sous les aspects suivants de l'activité langagière:

- *situer* la parole: les activités concernent ici l'identification des paramètres pertinents de la situation de communication, la conception de ce qui doit être communiqué. Elles impliquent en particulier: la clarification des buts, la recherche, l'activation et le choix des connaissances acquises sur le thème, la définition de la relation à l'auditoire / aux interlocuteurs et à la situation.
- *planifier* la parole: dans le processus de planification, les contenus sont jaugés et choisis, des connexions sont établies, la situation de communication est focalisée dans la perspective des intentions et des fonctions communicatives, le genre de texte est décidé.
- parler, c'est *réaliser* les idées du texte, les rendre audibles: exécuter l'acte langagier implique la réalisation d'un texte, non seulement à l'aide de la voix, mais aussi en engageant son corps tout entier. La production d'un texte oral présuppose un choix adéquat de mots. Les contenus doivent être alignés, mis en phrases selon les schémas structurels de la langue (orale), d'autres éléments de structuration doivent être activés (connecteurs, organisateurs). De plus, la cohésion (enchaînement des phrases) et la cohérence (idée générale structurée) doit être assurée. *Réaliser* signifie aussi la mise en œuvre adéquate de la voix et du corps (aspects verbaux et non verbaux comme, par exemple, la prononciation, l'intonation, le rythme de parole, la gestuelle, les mimiques, etc.).
- des lapsus peuvent être *réparés*, ce qui a été dit peut être corrigé / reformulé ou précisé et ce, en prenant en compte les signaux émis par l'auditoire ou les interlocuteurs (par ex. signaux d'incompréhension).
- ce qui a été dit (textes personnels, conçus par d'autres ou produits à plusieurs) peut être révisé, *évalué*: réflexion sur la qualité du produit, sur les stratégies mises en œuvre et les possibilités de les améliorer, échange avec d'autres sur le texte produit, etc.

De « bons » textes ne sont produits que si l'on combine de manière réfléchie et structurante les activités relevant de ces cinq aspects. Toutefois, certaines sont moins « visibles » que d'autres. Il faut bien être conscient du fait que les compétences spécifiques n'apparaissent pas ainsi. Ce qui est peut principalement être évalué, c'est le produit – autrement dit ce qui est *réalisé* – issu de la combinaison de ces compétences spécifiques, organisées et contrôlées avec plus ou moins de savoir faire. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, la grande difficulté de la production orale, c'est que toutes ces activités doivent être gérées en même temps, dans le cours même du processus de production et qu'on en perd la trace dès que le produit qui en est issu s'est lui-même « envolé » (verba volant !).

Cette caractéristique de l'oral se retrouve bien évidemment au niveau de l'évaluation, en en augmentant la difficulté : il faut prendre en compte que, à la différence des textes écrits, les textes oraux sont éphémères et ne peuvent être rendus «visibles» que sur le champ ou en prenant des notes.

Comme pour l'écrit, les activités langagières de la production orale pourraient ainsi être différenciées et concrétisées à l'aide de ces cinq aspects. Mais on manque encore largement de bons formats de tests, qui pourraient focaliser l'attention sur les différents aspects de l'acte langagier. Des tâches spécifiques devront être développées pour ce faire. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, sur les cinq aspects de l'activité langagière de production orale, ce sont essentiellement *situer* et *réaliser* qui sont placés dans une position centrale.

4.3.1. Description de la compétence *Parler – Expression monologique en continu*

En contexte d'expression monologique en continu, outre ceux mentionnés ci-avant, et qui restent pertinents, , certains facteurs du processus de production jouent un rôle spécifique et, parfois, essentiel. En voici les principaux :

- structurer le texte par une mise en perspective et une hiérarchisation des contenus à communiquer.
- utiliser des moyens auxiliaires pour soutenir la parole (mots clés, transparents, photos...).

- Assurer la cohérence et la cohésion du texte : structuration (hiérarchisation, thème/rhème...) et visibilisation de la structure par des marques verbales ou non verbales, suivre le plan, etc.
- Recourir à des moyens stylistiques et rhétoriques efficaces.
- endosser un rôle (flexibilité, distance par rapport au rôle, expressivité).

Ces facteurs relèvent dans une large mesure des aspects *planifier* (organisation de la parole) et *réaliser* (moyens auxiliaires, moyens stylistiques, etc.). Par rapport à nos trois regroupements de genres, ils apparaissent en effet de manière privilégiée dans des genres tels que l'exposé oral (*exposer*), le discours public (*exposer* ou *argumenter*), le récit oral (*narrer*).

4.3.2. Description de la compétence *Parler– participation à une conversation (interagir verbalement)*

Soulignons une fois encore que l'essentiel de ce que nous avons dit du domaine *parler* vaut également pour la participation à une conversation.

Ce sous-domaine possède cependant diverses spécificités. Il met en jeu davantage que le seul alignement de séquences de parole et d'écoute. Dans les dialogues, les participant(e)s doivent être capables de jouer simultanément les deux rôles et d'adapter en permanence leurs activités au développement de la situation d'interaction verbale. Il s'agit de contrôler sa propre participation orale et, en même temps, d'avoir présents à l'esprit les paroles et les réactions des autres participants et de les interpréter. Un dialogue implique de construire *ensemble* et de manière interactive un texte et un sens, ce qui exige beaucoup des participants.

Prendre part à une conversation fait ainsi intervenir certaines compétences spécifiques. Outre celles qui ont déjà été évoquées dans les compétences *parler* et *écouter*, nous mentionnerons les compétences spécifiques suivantes :

- être au clair sur ses propres buts et les introduire de manière adéquate.
- reconnaître les buts des autres dans l'emploi qu'ils font de la langue et réagir de manière appropriée.
- respecter les règles dialogales (écouter, laisser parler, etc.)
- observer les règles des interactions sociales: ouvrir l'interaction (en saluant, etc.), respecter les tours de parole de chacun, clore l'interaction, etc.
- s'adapter aux règles d'alternance des locuteurs.
- Faire preuve de flexibilité par rapport au déroulement des échanges (adapter ses buts, modifier son rôle dans l'interaction, etc.

L'ensemble des aspects jouent ici un rôle important car il est nécessaire, dans le cours même de la réalisation, de sans cesse situer la communication, anticiper (planifier), réparer et évaluer ce qui est dit. Ces compétences spécifiques se manifestent dans les genres propres à l'interaction verbale : le débat, la conversation, le récit conversationnel, la transaction, etc.

Nous n'ajouterons rien de plus à ces quelques précisions sur les aspects de l'activité langagière à l'oeuvre dans l'interaction verbale. Les conclusions exposées dans les chapitres consacrés à *parler* et *écouter* valent aussi pour ce sous-domaine.

4.4 Description de la compétence *écrire*

Par écrire, on entend la capacité de formuler des textes écrits et, pour certains genres, de raconter de la manière la plus évocatrice, la capacité d'informer avec précision, d'exposer un contenu, d'argumenter de manière convaincante. Mais écrire, c'est aussi la faculté d'utiliser la langue de façon créative correspondant à une esthétique et de jouer avec elle de manière inventive. Ajoutons à cela la capacité de prévoir et de réaliser de façon autonome un processus d'écriture: trouver des idées, projeter le contenu et la structure d'un texte, réaliser une première version, la revoir sur le plan formel (y compris du point de vue de l'orthographe) et retravailler le contenu. Pour ce faire, il est nécessaire de trouver les mots

adéquats à la situation, au thème et aux destinataires, de choisir le type de syntaxe et le registre de vocabulaire de telle sorte que le texte convienne dans sa conception au genre ou à la fonction qui lui est assignée.

Le processus d'écriture implique la mise en œuvre de compétences partielles très différentes qui seront combinées de manière productive. Il s'agit essentiellement de:

- prendre en compte le contexte et la situation de communication: se représenter les destinataires du texte, avoir une idée claire du but recherché, prendre en considération la position (sociale) de celui qui écrit en fonction des destinataires ainsi que choisir le schéma textuel attendu, approprié à la situation donnée et à la fonction du texte.
- faire appel à ses connaissances sur le sujet, développer des idées sur le sujet, évaluer et choisir les idées en fonction des destinataires.
- assurer l'organisation (gestion) de la production écrite: contrôler et donner une forme au contenu en fonction des exigences du type de tâche et du schéma textuel/du genre (par ex. recherche d'informations, écriture d'un récit, d'une argumentation, etc.).
- mettre sous forme linéaire ce qui doit être écrit, savoir insérer des éléments dans le texte: coucher le texte sur le papier en veillant à sa cohésion, à sa cohérence, et en choisissant les moyens langagiers appropriés,
- retravailler le texte, le restructurer durant toutes les phases du processus d'écriture: évaluer de manière critique ce qui a été écrit, le remettre en question, procéder aux révisions adéquates (restructuration et reformulation), intégrer des stratégies d'évaluation et de révision au moment de l'écriture et appliquer ces dernières aux versions écrites.

Ces points peuvent être considérés comme des compétences partielles de l'acte d'écrire. Les exigences par rapport à l'énoncé écrit découlent pour une bonne part du thème et de schéma textuel/genre requis. Un énoncé est écrit dans le cadre d'un genre, qui présente un plus ou moins grand spectre de fonctions communicatives et des caractéristiques plus ou moins claires ou prototypiques, lesquelles doivent être prises en compte lors de l'acte d'écriture. En effet, nous n'écrivons pas de la même manière un roman policier, une pétition ou un procès-verbal. Les différences proviennent du fait que, dans chaque cas, les conditions de production (buts, destinataires, forme retenue, ...) ne sont pas les mêmes. En revanche, dans des situations semblables, les textes écrits présentent alors des caractéristiques semblables ; ces textes peuvent être appelés genres. Ils sont reconnaissables par chacun-e et les caractéristiques de chacun d'eux peuvent être travaillés dans le cadre d'un enseignement/apprentissage. Bien entendu, certains genres sont davantage des objets scolaires que d'autres : la prise de notes, la note de synthèse pour apprendre, le témoignage d'une expérience vécue, pour n'en citer que quelques-uns. Pour les besoins de notre recherche HarmoS, et comme cela a été évoqué précédemment, nous avons travaillé à partir de trois regroupements de genres (narrer, exposer et argumenter).

Les compétences partielles énoncées plus haut peuvent être, en fonction de la lecture ou de la compréhension de textes, considérées selon les aspects suivants de l'acte langagier:

- *situer* des actes d'écriture: ces activités concernent la conception du texte, son organisation et le choix des contenus. Ceci implique les activités suivantes: clarification des buts de l'acte d'écriture, mobilisation et choix des connaissances sur le thème, définition du rapport aux destinataires et à la situation.
- *planifier* un processus d'écriture : dans les processus d'écriture celle/celui qui écrit évalue et choisit les contenus, établit des connexions entre ces contenus, jauge la situation en regard des intentions et des fonctions du texte (motivations, situation, exigences), définit le schéma textuel, le plan du texte et les stratégies de «mise en place». Enfin, le choix de schémas langagiers et de conventions d'écriture fait également partie des processus de planification.
- des actes d'écriture sont exécutés, le sujet du texte et les idées sont *réalisés*, rendus lisibles: l'accomplissement de l'acte d'écriture implique la réalisation d'un texte écrit à la main ou sur l'ordinateur. La production d'un texte présuppose un choix de vocabulaire adéquat à sa fonction. Les contenus doivent être linéarisés, il faut choisir les schémas syntaxiques et d'autres éléments structurants (par ex. un plan. La cohésion (enchaînement des phrases) est réalisée en choisissant des références, des liens, des modes de structuration. La mise en œuvre de certains outils (sujet bien structuré, homogénéité) permet de forger une cohérence.

- les produits de l'écriture doivent être retravaillés (« réparés »). Selon ses capacités et en fonction de ses exigences par rapport au texte, celle/celui qui écrit est amené(e) à le retravailler et à le corriger à plusieurs niveaux: de la forme/structure du texte, du thème ou de la fonction du texte et du projet d'écriture.
- les processus d'écriture et le texte écrit peuvent être révisés, *évalués*: l'évaluation peut se porter sur le produit de l'écriture (le texte) ou sur les activités d'écriture (le processus). S'il s'agit en premier lieu d'évaluer l'ensemble du texte en fonction des exigences données et de l'impact qu'il peut avoir, c'est le produit que l'on prend en considération. Mais si c'est le processus qui est en jeu, il faut poser des questions du type: «Où/comment ce processus d'écriture peut-il être de nouveau mis en œuvre? Comment convient-il de l'améliorer? Quelles stratégies ont-elles fait leurs preuves et peuvent-elles être adaptées à d'autres actes d'écriture?». Cet aspect du processus n'a pas pu être vérifié dans le cadre des tâches de test de HarmoS.

L'acte d'écriture compris comme un acte langagier met le processus d'écriture au premier plan. Les cinq aspects du modèle de compétence se manifestent dans des compétences partielles d'écriture qui sont: *planifier* (trouver des idées, les ordonner), *formuler* (projeter, réviser) et *évaluer*. Ces compétences partielles ne s'enchaînent pas de manière linéaire lorsqu'on écrit. Les démarches de révision interviennent dès qu'on commence à formuler le projet. Lors de l'écriture de l'ensemble du texte, de nouvelles idées peuvent apparaître, ce qui peut amener à revoir le plan et les formulations. Les différentes compétences et les compétences partielles sont donc étroitement liées et elles influent les unes sur les autres.

De bons textes ne peuvent être générés que si les actes d'écriture décrits sous ces aspects sont combinés de manière réfléchie et structurée. Les compétences d'écriture sont donc particulièrement décelables dans les textes. C'est-à-dire que l'on peut tirer, à partir des textes, des conclusions sur certaines compétences d'écriture (mais pas sur toutes !). Toutefois, lorsqu'on juge des qualités d'un texte, il faut être conscient du fait que ce ne sont pas les compétences partielles qui apparaissent. Ce qui est jugé, c'est le produit généré par la mise en œuvre combinée de ces compétences partielles, cette combinaison étant réalisée par ceux qui écrivent de manière plus ou moins contrôlée et organisée avec plus ou moins de compétence.

Ce qui est caractéristique de l'acte d'écriture, c'est que les différents processus qui président à l'écriture cessent d'être visibles une fois que le texte est écrit. Le produit fini ne permet pas de savoir comment il a été projeté, quels cheminements ont permis d'aboutir au projet, à quelles révisions on a procédé. Dans le texte, ce qui apparaît, c'est la manière dont un genre a été investi, la façon dont le texte est structuré, quels contenus ont été générés et quels outils et schémas langagiers et formels ont été employés.

C'est pourquoi l'analyse des compétences d'écriture requiert des formats de tâches spécifiques qui rendent compte de ces aspects de l'acte d'écriture. C'est pour cette raison que l'on ajoute aux tâches d'écriture habituelles un travail sur des questions qui exigent de l'élève qu'il commente et évalue des textes écrits par d'autres. Ces questions concernent les rubriques *planifier*, *réviser* et *évaluer*, compétences impossibles à vérifier directement dans des conditions de test (20 ou 30 minutes par tâche d'écriture). Grâce à ces questions, des compétences liées au processus d'écriture peuvent aussi être mises en évidence et pas seulement les compétences qui sont décelables dans l'analyse du produit fini.

4.5 Description de la compétence *orthographe*

La compétence en orthographe est une compétence partielle de l'acte d'écriture, mais elle est aussi en relation étroite avec le domaine de la grammaire. Être compétent en orthographe signifie que l'on est capable de produire des textes en faisant le moins de fautes possible, c'est-à-dire des textes aussi en accord que possible avec les normes d'écriture des mots et des signes de ponctuation. De plus, on entend par là non seulement la faculté de faire le moins de fautes possible en écrivant spontanément un texte, mais aussi la faculté de corriger ses propres textes et de leur donner ainsi une forme *conforme aux normes* en vigueur. Ceci requiert des compétences multiples qui peuvent être classées en trois domaines:

1. Produire des textes le plus possible conformes aux normes signifie, d'une part, que l'on connaît et peut appliquer les règles d'orthographe et, d'autre part, que l'on dispose d'un certain inventaire de schémas orthographiques. Afin de pouvoir utiliser les règles orthographiques, il faut en outre être capable de réaliser des opérations grammaticales importantes pour l'orthographe. Dans ce domaine, il s'agit de compétences orthographiques au sens étroit du terme.

2. Lorsqu'on écrit et qu'on corrige des textes, mais aussi lorsqu'on apprend les normes orthographiques, les stratégies, ou les compétences qui en sont à la base sont indispensables (par ex. mémoriser des formes orthographiques, utiliser des stratégies de correction, utiliser les dictionnaires, etc.). Dans ce domaine, il s'agit de *compétences orthographiques stratégiques*.
3. Le troisième domaine de compétence englobe les *compétences orthographiques réflexives*. On entend par là connaître les difficultés inhérentes à l'orthographe afin de pouvoir choisir, par exemple, la bonne stratégie de correction ou encore être capable de découvrir de façon autonome des règles utiles pour ce que l'on écrit soi-même.

Ces compétences orthographiques se manifestent différemment selon le contexte d'écriture (tâches focalisées sur des difficultés orthographiques, production de textes libre).

Ces aspects de la compétence valent pour toutes les langues de scolarisation (D, F, I). Certes, les normes elles-mêmes, donc les règles d'orthographe des mots et de ponctuation sont différentes pour chaque langue. Le degré exigé de conformité aux normes est différent selon les langues et leur tradition dans ce domaine. Dans le domaine de l'orthographe, il y a donc des compétences partielles générales et des compétences partielles spécifiques à chaque langue. Ces dernières sont indiquées (D: allemand, F: français, I: italien) dans la liste établie ci-dessous:

Compétence orthographique (au sens étroit du terme) :

- connaître et maîtriser les relations entre les sons et les lettres.
- reconnaître des morphèmes, analyser des structures de mots.
- disposer d'un inventaire de schémas d'écriture.
- connaître et appliquer les règles d'orthographe :

D: règles qui concernent les relations entre sons et lettres, les règles de base, les doubles consonnes, les majuscules, les virgules.

F: règles qui concernent les relations entre sons et lettres, règles d'accord (sujet - verbe; groupe nominal; adjectif; participe passé), homophonies, orthographe du verbe.

I: règles qui concernent les relations entre sons et lettres, les doubles consonnes, les liens consonantiques, les accents et les apostrophes.

- connaître et maîtriser les procédures grammaticales importantes pour l'orthographe.
D: longueur et qualité des voyelles, structures syntagmatiques (par ex. groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe verbal), tests de remplacement.
F: analyse des composants de la phrase, substitutions.
I: homophones ou quasi homophones morphologiquement distincts.

Compétences orthographiques stratégiques :

- pouvoir mémoriser des formes orthographiques.
- savoir utiliser les dictionnaires.
- être capable de faire abstraction du contenu et se concentrer sur la forme.
- être vigilant par rapport aux erreurs d'orthographe (porter son attention sur les cas problématiques).
- analyser les problèmes d'orthographe et choisir des stratégies pour les résoudre.

Compétences orthographiques réflexives :

- être conscient de ses propres faiblesses orthographiques.
- reconnaître et comprendre les formes orthographiques régulières.
- réfléchir sur la fonction de l'orthographe.

Dans le domaine de l'*orthographe*, les compétences se manifestent de manière différente selon qu'elles sont évaluées dans le cadre 1) d'une production textuelle, 2) d'une tâche isolée.

(1) *production textuelle*: les compétences orthographiques se manifestent avant tout dans les textes écrits. Là, les différentes compétences orthographiques partielles doivent être coordonnées lors d'un processus d'écriture complexe, mais elles doivent aussi être combinées avec d'autres compétences d'écriture. C'est pourquoi les compétences orthographiques se manifestent différemment si l'on demande explicitement aux élèves de revoir leur texte en fonction de l'orthographe lorsqu'un laps de temps s'est écoulé entre la production du texte et sa révision, ou lorsque la révision s'effectue à l'aide d'une liste de contrôle, c'est-à-dire de manière structurée, ou encore lorsque les élèves sont libres de revoir ou non leur texte. Certaines situations de production de texte peuvent générer des erreurs qui ne seraient plus faites dans des situations isolées, focalisées sur un problème orthographique particulier. Toutefois, les erreurs de ce type sont souvent symptomatiques d'une évolution (par ex. une généralisation abusive, typique d'une certaine phase de l'apprentissage des règles). C'est pourquoi une indication purement quantitative des erreurs d'orthographe d'un élève donne relativement peu d'informations sur ses compétences orthographiques réelles.

(2) *Tâches isolées*: les tâches isolées permettent d'évaluer les compétences orthographiques partielles. Lorsque les élèves doivent choisir entre deux formes orthographiques proposées et que l'une des formes peut être déduite d'une règle (*D: Butter – Buter, F: ce – se ; I: ce ne – ce n'è*), on peut appréhender le niveau de compétence de manière relativement ciblée. Toutefois, si le choix de la forme orthographique adéquate ressort principalement d'une capacité à mémoriser des mots (*D: spühlen – spülen, F: empreur – empereur, I: ciliegie – cigliegie*), la performance orthographique peut baisser de manière drastique: en effet, dans ce cas, la forme orthographique erronée peut perturber l'élève. Ainsi, c'est lorsqu'on peut fournir aux élèves la règle orthographique correspondant au problème traité qu'ils peuvent le mieux faire valoir leurs compétences orthographiques.

Les compétences orthographiques réflexives peuvent aussi se manifester dans des tâches d'exploration ouverte (pour les caractéristiques de ce type de tâche, voir 2.4).

4.6 Description de la compétence *grammaire*

Le concept de compétence grammaticale peut être entendu de deux manières:

1. Ce que la linguistique entend par grammaire est étroitement lié à tous les domaines de l'activité langagière. On peut même dire que la grammaire constitue le socle de ces domaines. En ce sens, la compétence grammaticale comprend la capacité de dominer, sur le plan de la réception comme sur celui de la production, la grammaire « naturelle », implicite, c'est-à-dire le système formel d'une langue (en allemand, on parle aussi de *Sprachgefühl* ; en français de *grammaire en acte*).

Cette grammaire est la base qui permet de comprendre les phrases et de les produire, dans la langue parlée ou écrite. Elle se retrouve, bien sûr, dans les descriptifs de compétences de chaque domaine. Dans leur langue maternelle, les élèves l'acquièrent naturellement, à l'enfance, et la maîtrisent suffisamment pour satisfaire à tous les standards de base. Les élèves qui ont acquis la langue de scolarisation comme deuxième, voire troisième langue, doivent impérativement disposer de cette compétence grammaticale, au moins assez pour que les actes langagiers *écouter, lire, parler* et *écrire* ne soient pas entravés par un manque de connaissance de la langue. Ces prérequis de la compétence grammaticale sont par conséquent formulés dans les exigences pour les standards de base des différents domaines concernant les activités langagières.

2. Parallèlement, la compétence grammaticale a une seconde signification: par compétence grammaticale, on entend alors l'étude et la description des structures langagières, les structures de mots et de phrases. Cela implique aussi que l'on classe et nomme les éléments du système langagier (nature des mots, temps, etc.) (en français, on parle de grammaire explicite). Cet aspect englobe largement le domaine de la grammaire scolaire – qui est différent dans ses contenus en fonction de chaque langue et obéit à des traditions diverses selon les régions linguistiques.

Il va de soi que ces deux manifestations de la compétence grammaticale sont partiellement liées et qu'on ne devrait pas, dans le contexte scolaire, se situer au niveau de la description sans se référer au niveau de la grammaire en acte. Ainsi les

règles de grammaire peuvent difficilement être appliquées si la grammaire en acte n'est pas maîtrisée. Cependant, ces deux aspects de la compétence grammaticale doivent être bien distingués. Dans l'exposé qui suit, ils seront considérés séparément:

1: compétence grammaticale « naturelle » – grammaire en acte

La compétence grammaticale naturelle signifie la capacité de maîtriser la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique d'une langue naturelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves qui ont acquis la langue de scolarisation comme langue maternelle disposent, dès leur entrée à l'école, d'une compétence grammaticale déjà bien élaborée. En fonction de la proximité de leur dialecte / variété avec la langue de scolarisation, ces élèves ne produisent généralement que quelques erreurs grammaticales.. Mais cela n'entrave pratiquement pas leur activité langagière. Dans la tradition scolaire, ces erreurs sont corrigées surtout à l'écrit, en appliquant les règles normatives qui régissent les textes écrits.

En Suisse alémanique, en raison de l'influence des dialectes maternels, les erreurs courantes en allemand standard concernent essentiellement les cas, les formes du prétérit, surtout pour les verbes irréguliers, et les formes du pluriel. En Suisse francophone, pour le français (écrit), les erreurs peuvent porter par exemple sur les marques syntaxiques des différents types de phrase (interrogatif, exclamatif, etc.), les formes de phrase (marqueurs de la forme négative) ou les influences de l'oral (par exemples les reprises ou les phrases incomplètes). Chez les élèves plus jeunes, on constate également une difficulté à utiliser la ponctuation en fin de phrase, signe d'une maîtrise encore partielle de la segmentation du texte en unités phrastiques. En ce qui concerne l'italien, outre la spécificité de l'oralité (répétition des pronoms, phrases incomplètes), les erreurs sont souvent liées à la gestion des phrases subordonnées, à la consécution temporelle et à l'usage du subjonctif.

Dans la production langagière orale, les normes appliquées sont différentes ainsi que les exigences par rapport à la conformité aux normes. Les phrases incomplètes y sont monnaie courante et les formes de flexion erronées ne dérangent pratiquement pas. Pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation, d'autres difficultés peuvent s'ajouter, comme, par exemple, en allemand, des formes erronées de génitif, des formes adjectivales fausses, etc. ; pour le français, une utilisation inappropriée des modes des verbes (par exemple du subjonctif) et, en italien, une utilisation inappropriée du genre des substantifs et des modes des verbes, ainsi que des verbes. Ces difficultés se manifestent généralement de manière plus affirmée à l'oral qu'à l'écrit, mais elles y sont aussi moins graves dans la mesure du moins où elles n'entravent pas la compréhension.

En compréhension orale et écrite, la compétence grammaticale se manifeste dans le fait que la signification grammaticale des mots et des phrases est suffisamment appréhendée pour permettre la compréhension du texte. Nous renonçons, dans l'exposé qui suit, à décrire ces aspects de manière plus détaillée étant donné qu'ils sont déjà abordés dans les domaines *lire et écouter*.

À l'instar de la compétence orthographique, la grammaire en acte implique la capacité de produire avant tout des textes écrits comportant le moins possible d'erreurs, autrement dit s'approchant autant que possible de la norme appliquée aux textes écrits.⁷ Cet aspect de la compétence grammaticale présente des ressemblances avec certains aspects de la compétence orthographique: *correction formelle dans la production langagière* (cf. compétence orthographique au sens étroit) et *compétences stratégiques* (cf. compétences orthographiques stratégiques ; voir 4.5).

Ces deux aspects de compétence valent pour toutes les langues de scolarisation (D, F, I). Cependant, les formes grammaticales sont différentes selon les langues et l'exigence de conformité aux normes est différente selon les langues et leur tradition dans ce domaine.

Comme dans le domaine de l'orthographe, il y a ici aussi des compétences partielles générales et des compétences spécifiques à chaque langue:

⁷ Pour les textes oraux, cette remarque est également valable, mais le non respect des règles dérange moins. En outre, les règles d'usage de la langue parlée sont différentes de celles de la langue écrite et la grammaire de l'oral est différente de la grammaire de l'écrit.

Correction formelle (structure de mot, flexion, rection, congruence, structure de phrase, etc.).

En allemand, les domaines suivants doivent être considérés:

- structure de mot: mots composés
- flexion des cas (surtout nominatif – accusatif); rection des prépositions (surtout *pour Deutsch als zweite Sprache – DaZ*)
- formes des verbes irréguliers
- formes du pluriel pour les substantifs
- génitif (surtout pour DaZ)
- syntaxe

En français, on doit considérer entre autres:

- la construction de la phrase, selon son type et sa forme
- l'identification des différents mots et groupes de mots
- l'identification des relations entre constituants de la phrase, pour réaliser correctement les accords nécessaires
- la pronominalisation
- l'organisation du texte (par exemple le choix d'un système de temps adéquats)

En italien ce sont:

- la construction de la phrase, principale et subordonnée
- l'identification des relations entre constituants de la phrase, pour réaliser correctement les accords nécessaires
- la pronominalisation
- l'organisation du texte (par exemple le choix d'un système de temps adéquats)

Stratégies:

- mémoriser les formes irrégulières de flexion et de rection,
- savoir utiliser les dictionnaires,
- faire abstraction du contenu en se concentrant sur les aspects formels,
- être attentif aux erreurs de grammaire (porter son attention sur les cas problématiques),
- reconnaître les problèmes grammaticaux et choisir des stratégies pour trouver des solutions,

Nous avons renoncé, pour de multiples raisons, à établir des standards de base pour cet aspect – en acte – de la compétence grammaticale. Le standard de base concernant cet aspect, en effet, devrait être quelque chose du genre: *les élèves maîtrisent les structures grammaticales et le vocabulaire scolaire de manière productive dans la mesure où ils sont capables de se faire comprendre par les locuteurs et les locutrices de la langue de scolarisation et où ils atteignent ainsi leurs buts de communication. Pour cela, leurs formulations n'ont pas besoin d'être parfaites sur le plan grammatical ! Ils devraient en même temps disposer d'une compétence grammaticale et d'un vocabulaire suffisant pour pouvoir comprendre des locuteurs et des locutrices de la langue de scolarisation, à l'écrit et à l'oral.* Or, il est superflu de formuler un standard de base de ce type étant donné qu'il est déjà intégré aux autres domaines ; en outre, on peut considérer que les exigences qui y sont formulées sont déjà satisfaites par les locuteurs et les locutrices de langue maternelle lorsqu'ils entrent à l'école. Si on voulait formuler des standards de base qui vont au-delà du niveau exigé dans les autres domaines en matière de compétence grammaticale, il faudrait formuler des standards distincts pour les élèves dont la langue maternelle est la langue de scolarisation et pour les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue de scolarisation.

2: compétence grammaticale analytique

À l'instar des phénomènes biologiques, de la géographie ou de l'histoire, la grammaire d'une langue peut être étudiée de manière scientifique. Comme pour le cours de biologie ou de chimie, on peut mettre au point des modèles (dans le cas présent, des grammaires) qui puissent être compris par les élèves, avec les adaptations nécessaires selon leur âge (dans ce cas, on parlera seulement de grammaires « scolaires »). Comme dans les matières scientifiques, les démarches sont les suivantes: manipuler, analyser, chercher (au niveau scolaire) et adapter la terminologie savante (apprendre des concepts). Pour la grammaire analytique, on peut aussi décrire des compétences et, si on le veut, établir des standards.

Pour cet aspect analytique de la compétence grammaticale, on peut désigner trois domaines qui sont valables pour toutes les langues. Afin de pouvoir étudier les structures langagières dans une perspective grammaticale, il faut être capable : 1) d'utiliser des procédures grammaticales ; 2) de comparer les langues entre elles du point de vue de leur structure et de leur grammaire ; 3) de connaître les principaux concepts de la discipline. Les traditions scolaires des différentes régions linguistiques préconisent différents savoirs grammaticaux:

- connaître et utiliser les procédures grammaticales pertinentes (opérations visant déterminer la nature du mot, les groupes syntaxiques et les types de phrases: substitution, commutation ou permutation, expansion ou extension, élargissement et réduction) ;
- reconnaître les morphèmes, analyser les structures des mots ;
- reconnaître des groupes de mots (groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe verbal) ;
- réfléchir sur la forme et le contenu de la langue: interroger les structures de la langue (structure des mots et des phrases) – comparer les langues – reconnaître les éléments récurrents ;
- récapituler, présenter et appliquer les résultats d'une recherche ;
- échanger des expériences linguistiques ;
- procéder à des classifications linguistiques.

Conclusion

Les capacités analytiques requises pour l'analyse de structures langagières sont fondamentalement différentes des compétences nécessaires pour le maniement de la langue. Les autres domaines requièrent des compétences fondamentales pour pouvoir agir avec la langue et participer de manière active à la vie sociale. Mais, en ce qui concerne la compétence grammaticale analytique, il s'agit pour une part d'un soutien pour l'orthographe et pour une autre part de la transmission d'un savoir culturel.

En d'autres termes, les standards de base des connaissances et du savoir grammatical scolaire ne peuvent être comptés au nombre des standards de formation *langue de scolarisation* que dans un sens particulier. Il s'agit d'un supplément aux standards de base souhaitables sur le plan individuel et sur le plan social pour les quatre domaines langagiers principaux *écouter, lire, parler, écrire*. Cela vaut également pour les capacités d'analyse grammaticale sur la base desquelles les règles orthographiques sont formulées. Certes, on doit, jusqu'à un certain point, être capable de saisir la structure morphologique des mots (par exemple, en allemand, pour reconnaître les substantifs ou des morphèmes racines et des morphèmes dérivés, en français pour reconnaître la relation entre le sujet et l'adjectif attribut...). Mais il est d'importance secondaire de savoir comment ces phénomènes grammaticaux sont analysés et comment ils sont nommés – ce d'autant plus que, pour atteindre les standards de base dans les domaines *écrire* et *orthographe*, les capacités requises en matière d'analyse grammaticale ne sont pas d'un niveau élevé.

4.7 Un domaine transversal: le *vocabulaire*

Le concept de *vocabulaire* signifie généralement qu'un être humain dispose de mots (dans des champs sémantiques divers et en quantité variable) de manière productive (vocabulaire actif) et de manière réceptive (vocabulaire passif). Il

désigne également la manière dont on connecte ces mots. Il est évident, en effet, qu'il faut disposer de mots, connaître leur signification, leurs emplois et leurs diverses nuances pour agir avec la langue. Un vocabulaire suffisamment différencié est donc la condition fondamentale de toute activité langagière.

Si l'on comprend le *vocabulaire* comme une sorte de réservoir cognitif structuré de significations et de leurs formes langagières d'expression écrites ou orales, réservoir dans lequel un individu puise de manière active lorsqu'il produit un texte oral ou écrit, réservoir qu'il peut activer et accroître lors des activités de compréhension, la question se pose de savoir comment ce *vocabulaire*, en tant que domaine autonome, peut être modélisé de manière intéressante dans un modèle de compétence utilisable à des fins scolaires. Comment circonscrire ce *vocabulaire* indépendamment d'actes langagiers réceptifs ou productifs ? Certes, on pourrait envisager de classer les mots en concepts majeurs et mineurs et de se servir de cette classification comme base pour juger d'un vocabulaire plus ou moins élaboré. Mais, peu de champs conceptuels peuvent être structurés de cette façon (la plupart du temps, il s'agit de classifications utilisées dans d'autres matières comme la biologie : *Fruits: pomme, poire, etc.*) ; et, par exemple, les connecteurs logiques, si importants pour la compréhension et la production de textes (*parce que, si, ainsi, que, etc.*), ne peuvent précisément être saisis de manière isolée. Il est donc beaucoup plus pertinent de décrire la variété du vocabulaire en relation avec des situations qui mettent en jeu l'activité langagière, dans les domaines de la réception ou de la production langagière. Ceci rend par conséquent superflu la création d'un domaine spécifique *vocabulaire* dans un modèle de compétence scolaire.

En d'autres termes, la qualité du vocabulaire au regard de son étendue, de sa diversité conceptuelle et de sa structuration, de même que l'emploi qu'un individu en fait entrent donc dans les compétences décrites pour les autres domaines *écouter, lire* (vocabulaire réceptif, ou passif) et *parler, écrire* (vocabulaire productif, ou actif). Le *vocabulaire* ainsi compris ne peut pas être saisi de manière pertinente dans des tests isolés sur les mots car le vocabulaire réceptif/passif se manifeste dans la compréhension de textes globaux. C'est seulement dans un *contexte* que les mots apparaissent avec leurs nuances, et c'est seulement d'un contexte que l'on peut déduire la signification d'un mot. À son tour, le vocabulaire productif/actif a besoin d'une situation de production complexe, insérée dans un thème et dans une situation de communication. La consigne : « Nomme tous les mots que tu connais sur le sujet untel » n'a donc pas beaucoup de sens.

Ainsi, étant donné qu'il est impossible de décrire le *vocabulaire* indépendamment des autres domaines de la compétence langagière et que, de plus, on ne peut pas non plus décrire de standards de base indépendants ou même des niveaux, nous renonçons à établir un domaine supplémentaire. Les remarques concernant le vocabulaire figurent donc dans les standards de base de tous les domaines.

Partie II

Description des niveaux et propositions de standards de base

5. Fondement empirique des niveaux et des standards de base

La base pour décrire les niveaux de compétence des 8^e et 11^e années dans les domaines «écouter», «lire» et «écrire» est double: d'une part, elle est composée des items provenant de l'échantillonnage national qui répondent aux critères fixés par le groupe *Méthodologie*⁸. D'autre part, elle prend appui sur la didactique des langues qui, lors de l'élaboration des tâches, de l'évaluation et de l'interprétation des résultats, ont orienté les réflexions conduisant aux descriptions de niveaux. Trois critères ont été pris en compte pour la sélection des items: tout d'abord, il fallait que les items soient disponibles à la fois en français, en allemand et presque toujours en italien, et qu'ils aient le même degré de difficulté dans chacune des langues. Deuxièmement, les items devaient correspondre au modèle Rasch. Et troisièmement, leur sélectivité devait être suffisamment élevée. On est donc à même d'affirmer légitimement que les descriptions de niveaux dans les trois domaines *écouter*, *lire* et *écrire*, pour les 8^e et 11^e années, reposent sur une base excellente. (Voir le *Rapport de projet, Phase I, Synthèse*, 2007, p. 50, pour le nombre exact des items validés, le nombre d'élèves ayant participé aux tests, etc.).

Les standards de base ont eux aussi des fondements empiriques très solides même si, pour les standards «écouter», les tests n'ont été effectués qu'en Suisse alémanique et en Suisse romande. Quelques rares compétences spécifiques qui n'ont pas pu être démontrées empiriquement ont été complétées dans les trois domaines.

Les standards de base se réfèrent le plus souvent aux éléments du niveau I, parfois à des éléments du niveau II, à savoir des éléments atteints en moyenne par 85% des élèves. Pour les sous-domaines de *Parler* («expression monologique en continu» et «prendre part à une conversation (interagir verbalement)», les standards s'appuient plutôt sur le niveau III que II, en raison du pourcentage plus élevé d'élèves – plus de 90% – qui atteignent ce niveau III (93% au degré 8 et 97% au degré 11) ; les standards apparaissent par conséquent ici comme un compromis entre les niveaux II et III.

Les sous-domaines «Parler – expression monologique en continu» et «Parler – prendre part à une conversation (interagir verbalement)» n'ont pu être testés que de façon très limitée en 8^e et en 11^e année: en Suisse romande et en Suisse alémanique, 16 classes en tout ont effectué un test monologique et un test dialogal, chaque fois avec 6 élèves par classe. Même très réduite, cette base empirique offre des indices utiles qui viennent étayer l'analyse didactique pour décrire et surtout délimiter les différents niveaux les uns par rapport aux autres.

Les domaines «orthographe» et «grammaire» ont été également testés en 8^e et en 11^e année, tant en Suisse romande qu'en Suisse alémanique: ici, de même que pour «parler» et la 4^e année, le nombre des élèves ayant participé aux tests est assez restreint. A cela s'ajoute que deux tests différents ont dû être élaborés dans ces deux domaines en raison du lien étroit existant entre les compétences pertinentes pour l'école et la langue considérée. De ce fait, les descriptions de niveau sont présentées séparément pour chaque région linguistique. En dépit de ces limitations qui viennent s'ajouter à l'ampleur du test, on peut considérer les aspects spécifiques de cette compétence comme étant partiellement fondés sur le plan empirique. Les données empiriques sont tout particulièrement utiles pour délimiter les différents niveaux les uns par rapport aux autres. Seules des recherches plus approfondies permettraient de donner un meilleur fondement empirique aux niveaux et aux standards de base. En outre, une attention toute particulière devrait alors être accordée aux élèves dont la langue première ne coïncide pas avec la langue de scolarisation eu égard à leurs capacités en grammaire.

En dépit du nombre réduit d'items et d'élèves pour la 4^e année, il a là aussi été possible de trouver une base empirique (même faible) pour les descriptions de niveaux «écouter», «lire» et «écrire». En revanche, pour les deux sous-domaines «Parler – expression monologique en continu» et «Parler – prendre part à une conversation (interagir verbalement)», le

⁸ Les dispositions détaillées des niveaux et leur description concrète pour les domaines «écouter», «lire» et «écrire» peuvent être consultées dans le chapitre «Modèle de compétence» du rapport de projet Phase I (2007).

manque de temps et de ressources financières n'ont pas permis de réaliser des tests. Ici les descriptions de niveaux reposent donc avant tout sur des estimations didactiquement fondées et inspirées par les résultats empiriques obtenus pour «écouter» (4^e année) et par les résultats solides des 8^e et 11^e années. Enfin, pour les domaines «orthographe» et «grammaire», on a volontairement renoncé aux tests en 4^e année: la durée d'apprentissage scolaire est encore trop brève pour justifier l'élaboration de descriptions de niveaux et, corrélativement, la définition de standards de base qui soient vraiment utiles et pertinent, c'est-à-dire justifiés du point de vue d'une didactique des langues.

Dans tous les domaines, les standards de base de la 4^e année ne reposent donc pas sur une base empirique suffisante puisque seuls trois tests de compréhension orale, deux tests de lecture et deux d'écriture ont été développés et réalisés avec une petite population d'élève en Suisse romande et en Suisse alémanique. Peu d'items se sont révélés valides, tous domaines confondus. Par conséquent, les standards de base de la 4^e année s'appuient avant tout sur des réflexions ou estimations linguistiques et didactiques qui viennent compléter les indications empiriques.

6. Description des niveaux

6.1 Ecouter

Description de niveau «Ecouter» – 4^e année

| Niveau I ₄ | Niveau II ₄ | Niveau III ₄ | Niveau IV ₄ |
|--|--|---|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre l'essentiel d'un texte oral et d'en extraire les informations explicites élémentaires. d'extraire des informations explicites plus complexes quand les questions les visent clairement ces dernières ou quand le passage est facilement repérable. de participer à des échanges conversationnels dans un contexte familial même si leur attention n'est pas constante et qu'ils ne réagissent pas toujours à bon escient (cf. domaine «Interagir verbalement»). de réagir à des signaux verbaux et non verbaux familiers. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les échanges conversationnels traitent de thèmes familiers et usuels. En plus des genres caractéristiques des textes oraux (notamment <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), d'autres genres liés à diverses situations doivent être pris en considération: par ex. les discussions en | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre l'essentiel d'un texte oral. d'extraire des informations explicites même quand la réponse demandée ne peut pas être reprise littéralement du texte. de reconnaître le genre dans des cas prototypiques (raconter, exposer) et de comprendre au moins partiellement la fonction du texte. de participer à des échanges conversationnels dans un contexte familial en restant presque toujours attentifs et en réagissant à bon escient (cf. domaine «Interagir verbalement»). de demander des compléments d'information ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris. d'interpréter correctement des signaux familiers de nature paraverbale et non verbale. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de repérer des informations explicites dans un texte oral et, à l'aide des informations implicites, d'arriver à une bonne compréhension du texte. d'extraire des informations implicites lorsqu'elles se réfèrent à des passages clairement délimités dans le texte. de comprendre aussi le sens de mots isolés ou d'expressions peu familiers en les déduisant du contexte. de reconnaître le genre dans des cas prototypiques (raconter, exposer) et de saisir la fonction du texte. de participer à des échanges conversationnels dans un contexte familial en restant attentifs et en réagissant par des contributions personnelles pertinentes (cf. domaine «Interagir verbalement»). de demander des compléments d'information lorsque quelque chose n'est pas suffisamment clair. d'interpréter des signaux familiers verbaux et non verbaux. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes oraux mono- ou dialogaux | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'extraire des informations explicites d'un texte oral et, de manière accrue, des informations implicites, de les relier entre elles pour arriver à une bonne compréhension du texte. d'extraire des informations explicites même quand elles visent une information complexe isolée. d'extraire des informations implicites en les déduisant du contexte. de reconnaître le genre dans des cas prototypiques (raconter, exposer) et de reconnaître la fonction du texte. de se forger leur propre opinion sur le texte entendu. de comprendre aussi le sens de mots ou d'expressions peu familiers en les déduisant du contexte. de participer à des échanges conversationnels en restant attentifs et en réagissant par des contributions personnelles pertinentes (cf. domaine «Interagir verbalement»). de demander des compléments d'information lorsque quelque chose n'est pas suffisamment clair. d'interpréter des signaux usuels verbaux et non verbaux. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>classe, les situations typiques d'enseignement où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire contient des mots fréquents et bien connus. Les termes peu familiers sont expliqués dans le fil du texte. Les textes sont courts, sans complexité, leur structure est claire et leur construction linéaire. La syntaxe est simple (avant tout des phrases simples, sans subordinées). Que ce soit dans les textes oraux ou les séquences conversationnelles, la diction est claire et le débit plutôt lent. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions concernent des éléments concrets tirés du quotidien (par ex. activités quotidiennes) qui sont mentionnés explicitement dans le texte. Les questions sont brèves et formulées de façon simple et ciblée. Le vocabulaire est familier et la syntaxe est simple. Les questions sont à réponses fermées (choix multiple). Les questions ouvertes ne demandent pas de gros efforts linguistiques. Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). | <p>théâtre) et les échanges conversationnels traitent de thèmes connus et usuels, mais un peu plus exigeants qu'au niveau I.</p> <ul style="list-style-type: none"> En plus des genres caractéristiques des textes oraux (notamment <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), d'autres genres liés à diverses situations doivent être pris en considération: par ex. les discussions en classe, les situations typiques d'enseignement où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement. Le vocabulaire est familier, les termes peu familiers peuvent être facilement déduits ou sont expliqués. Les textes sont courts, leur contenu et leur forme sont clairement structurés. Que ce soit dans les textes oraux ou les séquences conversationnelles, la diction est claire et le débit pas trop rapide. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions concernent des éléments thématiques concrets. Les questions sont brèves et formulées de façon simple et ciblée. Le vocabulaire est familier. Les questions sont à réponses fermées (à choix multiple). Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). | <p>(ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) ou les textes des échanges conversationnels se distinguent peu de ceux des niveaux I et II. Ils sont bien connus et proches de la réalité scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> En plus des genres caractéristiques des textes oraux (notamment <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), d'autres genres liés à diverses situations doivent être pris en considération: par ex. les discussions en classe, les situations typiques d'enseignement où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement. Le vocabulaire est familier, les termes peu familiers peuvent être facilement déduits ou sont expliqués. Les textes sont assez courts, leur contenu et leur structure sont clairs et leur construction linéaire Les textes sont dits à vitesse moyenne avec une diction claire. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions concernent des éléments concrets de la vie quotidienne. Les questions sont assez brèves et formulées de façon simple et ciblée. Le vocabulaire est familier. Les questions, en majeure partie à réponse fermée, exigent un effort linguistique raisonnable. | <ul style="list-style-type: none"> de noter ponctuellement à l'aide de mots-clés des informations explicites pendant l'écoute. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les textes des échanges conversationnels sont, dans l'ensemble, les mêmes qu'aux niveaux I à III. Des textes moins familiers, voire à la limite des capacités de l'âge des élèves, peuvent en revanche être abordés dans les grandes lignes. En plus des genres caractéristiques des textes oraux (notamment <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), d'autres genres liés à diverses situations doivent être pris en considération: par ex. les discussions en classe, les situations typiques d'enseignement où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement. Le vocabulaire comprend également des domaines moins bien connus. Les termes peu familiers peuvent être déduits du contexte. Brefs ou de longueur moyenne, les textes sont dits avec une diction claire. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions sont structurées de façon |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). | <p>plus complexe et elles sont plus longues qu'aux niveaux I à III. Les questions ne visent pas seulement des aspects quotidiens concrets, mais aussi des contenus plus abstraits et sortant de l'ordinaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire en majeure partie familier peut contenir des mots moins courants. • Les questions exigent davantage sur le plan linguistique et parfois une capacité élevée à se distancer du texte. • Les réponses peuvent présenter tous les types de formats, mais restent en majorité des réponses à choix multiple. • Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). |
|--|--|---|---|

Description de niveau «Ecouter» – 8^e année

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|--|---|---|---|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre l'essentiel d'un texte oral. d'extraire d'un texte oral des informations explicites simples. Ils ne réussissent que rarement à extraire des informations implicites plus complexes et seulement lorsque ces dernières sont facilement identifiables et à l'aide d'éléments facilitateurs, par exemple des formats de question élémentaires ou des formats de réponse sans aucune ambiguïté. de donner un avis encore rudimentaire sur le contenu du texte oral lorsqu'on le leur demande. de participer à des échanges conversationnels dans un contexte familier, même si leur attention n'est pas constante, en réagissant ponctuellement par des contributions personnelles (cf. domaine «Interagir verbalement»). de signaler les problèmes de compréhension, mais en ne posant toutefois que rarement des questions pour les résoudre. d'interpréter des signaux usuels verbaux et non verbaux. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les</p> | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de reconnaître et de comprendre les grands thèmes dans un texte oral. d'extraire d'un texte oral des informations explicites même quand les informations ne sont pas immédiatement identifiables. Ils ne réussissent à extraire des informations implicites qu'à l'aide d'éléments facilitateurs, par exemple des formats de questions simples ou des formats de réponse sans ambiguïté. de tourner leur attention vers des informations assez simples annoncées au préalable, de les extraire correctement et de les utiliser comme demandé. de donner sur demande leur avis à propos du texte oral. de déduire du contexte des mots inconnus quand les formats de réponse sont univoques. de reconnaître le genre, quelques caractéristiques textuelles et la fonction du texte dans des cas prototypiques. de participer à des échanges conversationnels dans un contexte familier en restant généralement attentifs et en réagissant ponctuellement par des contributions personnelles (cf. domaine «Interagir verbalement»). | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'extraire d'un texte oral des informations explicites et implicites et d'arriver à une bonne compréhension du texte. d'extraire d'un texte oral des informations explicites même quand ces dernières ne sont pas immédiatement identifiables. Les informations implicites, même complexes, peuvent être extraites quand elles se réfèrent à un endroit précis dans le texte ou à plusieurs occurrences redondantes. de tourner leur attention vers des informations plus complexes annoncées au préalable, de les extraire correctement et de les traiter comme demandé. de se forger leur propre opinion lorsque le contenu est familier. de comprendre des mots techniques et des expressions à partir du contexte. de reconnaître le genre, quelques caractéristiques textuelles et la fonction du texte dans des cas prototypiques. de participer activement à des échanges conversationnels dans un contexte familier en restant généralement attentifs, en enchaînant sur ce qui a été dit et en réagissant par des contributions personnelles (cf. domaine «Interagir | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'extraire, en plus des informations explicites, des informations nettement implicites d'un texte oral et d'arriver ainsi à une très bonne compréhension du texte. de déduire d'un texte oral des informations implicites complexes et d'en intégrer plusieurs aspects répartis dans le texte pour répondre à des questions complexes. de tourner son leur attention vers des informations plus complexes annoncées au préalable, de les extraire correctement et de les traiter comme demandé. d'établir des liens à partir du texte, de formuler des motivations et de se forger leur propre opinion sur différents faits. de comprendre des mots techniques et des expressions à partir du contexte. de reconnaître les intentions de l'auteur, le genre et la fonction du texte. de participer activement à des échanges conversationnels, d'écouter attentivement, de signaler leur intérêt, leur accord ou leur désaccord à leurs interlocuteurs et d'enchaîner sur ce qui a été dit par des contributions personnelles (cf. domaine «Interagir verbalement»). |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les échanges conversationnels traitent de thèmes familiers et usuels. • Les textes oraux sont des prototypes des genres (en particulier <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), également dans le cas des textes oraux comme les discussions en classe, les situations typiques où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement (exposé de l'enseignant ou de l'élève). • Le vocabulaire est tout à fait usuel et les mots inconnus sont expliqués dans le fil du texte. • Les textes sont plutôt brefs et leur structure est simple et linéaire. • Les textes sont dits lentement avec une diction claire. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questions, assez brèves, concernent des éléments thématiques concrets quotidiens (par ex. événements). • Le vocabulaire est usuel. La syntaxe est simple. • Les questions, assez brèves, sont formulées de façon simple et ciblée. Les réponses n'exigent que peu d'efforts linguistiques et sont généralement | <ul style="list-style-type: none"> • de signaler les problèmes de compréhension et parfois poser des questions pour en savoir plus. • de noter ponctuellement, à l'aide de mots-clés, des informations explicites pendant l'écoute. • d'interpréter des signaux familiers verbaux et non verbaux. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes des textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les textes des échanges conversationnels sont un peu plus exigeants qu'au niveau I. • Les textes oraux sont des prototypes des genres (en particulier <i>exposer</i>, <i>raconter</i>), également dans le cas des textes oraux comme les discussions en classe, les situations typiques où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement (exposé de l'enseignant ou de l'élève). • Le vocabulaire est familier, les mots moins connus peuvent être déduits du texte ou sont expliqués. • Les textes sont plutôt courts et structurés clairement sur les plans du contenu et de la forme, tout en n'étant plus construits exclusivement de façon linéaire. Il peut y avoir alternance de formes diverses | <p>verbalement»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • de signaler les incertitudes et parfois poser des questions précises pour en savoir plus. • de noter ponctuellement, à l'aide de mots-clés, des informations importantes pendant l'écoute. • d'interpréter des signaux verbaux et non verbaux. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes des textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que des textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les textes des échanges conversationnels ne se distinguent que peu de ceux des niveaux I et II. • Les textes oraux sont en majorité des prototypes des genres (<i>exposer</i>, <i>raconter</i>, <i>argumenter</i>), également dans le cas des textes oraux comme les discussions en classe, les situations typiques où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement (exposé de l'enseignant ou de l'élève). • Le vocabulaire est familier dans l'ensemble. Les mots moins familiers peuvent être déduits du texte ou sont expliqués. • Les textes sont de longueur moyenne et structurés clairement sur les plans du contenu et de la forme, tout en n'étant | <ul style="list-style-type: none"> • de signaler les incertitudes et parfois poser des questions précises pour en savoir plus. • de noter, à l'aide de mots-clés, des informations importantes pendant l'écoute. • d'interpréter des signaux verbaux et non verbaux complexes. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes oraux mono- ou dialogaux (ainsi que les textes audiovisuels, par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels et des pièces de théâtre) et les textes des échanges conversationnels sont dans l'ensemble les mêmes qu'aux niveaux I à III. Des textes moins familiers ou moins «attrayants» peuvent en revanche être abordés dans les grandes lignes. • Les textes oraux ne sont pas seulement des prototypes des genres (<i>exposer</i>, <i>raconter</i>, <i>argumenter</i>), également dans le cas des textes oraux comme les discussions en classe, les situations typiques où l'enseignant ou un élève présente la matière oralement (exposé de l'enseignant ou de l'élève). • Le vocabulaire concerne également des domaines moins connus. Les mots moins familiers peuvent être déduits du contexte. • Les textes sont de longueur moyenne et dits avec une diction claire. Les élèves |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>fermées (à choix multiple, oui-non). Il peut toutefois y avoir également quelques réponses ouvertes simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension (advanced organizers). | <p>(dialogues, comptes-rendus, bruitages, musique)à l'intérieur du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes sont dits à vitesse moyenne avec une diction claire. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions, assez brèves, sont formulées de façon simple et ciblée et concernent des éléments thématiques concrets. Le vocabulaire est usuel, la syntaxe est simple. Les réponses exigent un effort linguistique raisonnable; dans la majorité des cas, ce sont des questions fermées (choix multiple). Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension (advanced organizers). | <p>plus construits exclusivement de façon linéaire. Il peut y avoir alternance de formes diverses (dialogues, comptes-rendus, bruitages, musique)à l'intérieur du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes sont dits à vitesse moyenne avec une diction claire. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions, assez brèves, sont formulées de façon simple et ciblée. Elles concernent des éléments thématiques concrets mais aussi des éléments plus abstraits ou sortant du quotidien. Le vocabulaire est le plus souvent usuel, la syntaxe peut en revanche être assez complexe. Présentant tous les types de format, les réponses exigent un effort linguistique approprié: à choix multiple; oui-non; réponses ouvertes. Les tâches, qui donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). | <p>peuvent aussi comprendre des textes avec une structure plus complexe (diction plus rapide, moins de structure).</p> <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questions sont structurées de façon plus complexe (par ex. négation) et elles sont plus longues qu'aux niveaux I à III. Les questions ne visent pas seulement des aspects quotidiens concrets, mais aussi des contenus plus abstraits et sortant de l'ordinaire. Les questions exigent davantage sur le plan linguistique et parfois une capacité élevée à se distancer du texte. Les réponses présentent tous les types de format : choix-multiple, oui-non, réponses ouvertes. Outre un vocabulaire familier dans son ensemble, il y a également des mots moins usuels et moins familiers. La syntaxe peut être assez complexe. Les tâches donnent aux élèves une orientation préalable pour le texte et en facilitent la compréhension. (advanced organizers). |
|--|---|--|---|

Description de niveau «Ecouter» – 11^e année

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|---|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre les éléments centraux, explicites ou implicites, des textes oraux. De saisir les éléments principaux d'un texte narratif : chronologie des événements significatifs, éléments implicites jouant un rôle dans la trame narrative, morale et résumé de l'histoire. Pour les textes d'autres genres (argumentatif, expositif), les élèves retiennent essentiellement certains éléments importants, centraux, des textes plutôt que les «détails»; de réaliser des tâches découlant de la compréhension de textes relativement simples, clairement contextualisés et orientés vers l'action (zielorientiert). de situer un texte (p. ex. intentions de l'auteur / de l'interlocuteur), même d'une certaine complexité, si le questionnement est facilitateur. Dans le cadre d'un échange conversationnel clairement contextualisé et finalisé, de participer, écouter avec attention et intervenir parfois dans le cours des échanges en réagissant de manière pertinente à ce qui a été dit (cf. domaine « Interagir verbalement »). En situation d'interaction, de réagir lorsque quelque chose n'est pas clair et | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre dans une large mesure les textes oraux de genre narratif, pour lesquels ils sont désormais capables de saisir l'ensemble des dimensions (morale, résumé, contexte, sens, motif), à l'exception des éléments qui, du point de vue narratif, leur apparaissent trop comme des détails. de comprendre des textes d'autres genres d'une relative complexité, mais dans une mesure moindre et avec une focalisation plus marquée sur les éléments essentiels (intentions, contenu principal). d'extraire des informations (explicites) avec précision, quel que soit l'endroit où celles-ci sont insérées dans le texte (p. ex. repérer une expression). d'être sensibles, dans les narrations, à des éléments formels du texte. de réaliser des tâches découlant de la compréhension de textes contextualisés et orientés vers l'action. <ul style="list-style-type: none"> de situer (identifier le genre, le contexte, les intentions...) et d'évaluer (efficacité, qualité...) des textes relevant de genres divers (si questionnement facilitateur). Dans le cadre d'un échange conversationnel clairement contextualisé | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre de manière approfondie des textes oraux narratifs (y compris les éléments secondaires de nature psychologique par exemple) et, en partie du moins, des textes argumentatifs et expositifs d'une complexité assez marquée, cela même si la thématique de ces textes ne leur est pas familière. de repérer, extraire et mémoriser davantage d'informations (même s'il s'agit d'éléments secondaires ou de détails du texte). de réaliser des tâches découlant de la compréhension de textes contextualisés et orientés vers l'action. de prendre davantage de distance par rapport au texte et effectuer des opérations interprétatives complexes (par ex. mise en relation des différentes interventions et synthèse des positions argumentatives dans un débat ; sensibilité aux aspects formels). de saisir l'essentiel du message ou, du moins, certains éléments importants, même dans un texte de forte complexité. Dans ces textes les plus difficiles, ils rencontrent encore des difficultés pour saisir les figures stylistiques : ironie, ambiguïtés énonciatives, etc. de situer (identifier le genre, le contexte, | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de comprendre de manière approfondie des textes oraux narratifs (y compris les éléments secondaires de nature psychologique par exemple). de comprendre sans trop de difficultés les textes oraux « non narratifs » de difficulté moyenne. de témoigner d'une réelle compréhension de textes difficiles, de quelque genre qu'ils soient : intentions, « sens » du message, explications complexes... <ul style="list-style-type: none"> de repérer, extraire et mémoriser de nombreuses informations (même s'il s'agit d'éléments secondaires ou de détails) dans n'importe quel genre de texte (narration, reportage, débat, etc.). de réaliser des tâches découlant de la compréhension de textes contextualisés et orientés vers l'action. de situer (identifier le genre, le contexte, les intentions...) et d'évaluer (efficacité, qualité...) des textes relevant de genres divers. Dans le cadre d'un échange conversationnel (conversation, travail de groupe, débat, etc.), de participer activement (écoute, compréhension, interventions pertinentes, enrichissantes et étayées, orientées vers le but |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>demander des compléments d'information (cf. domaine « Interagir verbalement »).</p> <ul style="list-style-type: none"> d'interpréter des signaux paraverbaux et non verbaux familiers. <p>Les élèves comprennent des textes de forme suivante et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes de complexité moyenne (cf. thématique, vocabulaire, structures linguistiques et discursives). Textes narratifs et expositifs, audios ou audiovisuels ; échanges verbaux auxquels eux-mêmes participent (conversations, transactions...). Textes caractéristiques des situations orales scolaires : échanges en classe ou à l'intérieur de groupes de travail, discours oral de l'enseignant. <p>Les élèves peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Questions formulées de manière simple (vocabulaire fréquent, syntaxe) et précisément ciblées (portant sur une seule information par exemple). Questions fermées, à choix multiples (et dont les distracteurs sont suffisamment distincts les uns des autres), questions oui/non ou impliquant des réponses très brèves. Questions liées à des tâches sur lesquelles ils ont préalablement été orientés et qui les aident à focaliser leur attention. | <p>et finalisé, de participer activement : écouter avec attention, intervenir dans le cours des échanges en réagissant de manière pertinente à ce qui a été dit (cf. domaine « Interagir verbalement »).</p> <ul style="list-style-type: none"> En situation d'interaction, de réagir lorsque quelque chose n'est pas clair et demander des compléments d'information (cf. domaine « Interagir verbalement »). d'interpréter des signaux paraverbaux et non verbaux diversifiés. <p>Les élèves comprennent des textes de forme suivante et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes de complexité moyenne (cf. thématique, vocabulaire, structures linguistiques et discursives), voire d'une relative complexité pour les textes narratifs. Textes narratifs, expositifs et argumentatifs, monologiques ou dialogaux (théâtre par exemple), audios ou audiovisuels, échanges verbaux auxquels eux-mêmes participent (conversations, débats, transactions, etc.). Textes caractéristiques des situations orales scolaires : échanges en classe ou à l'intérieur de groupes de travail, discours oral de l'enseignant. <p>Les élèves peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Questions formulées de manière relativement simple (vocabulaire, | <p>les intentions...) et d'évaluer (efficacité, qualité...) des textes relevant de genres divers.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans une situation d'échange conversationnel (conversation, travail de groupe, débat, etc.), de participer activement (écoute, compréhension, interventions pertinentes et étayées, orientées vers le but communicatif et apportant du contenu) en suivant les règles rituelles des interactions (ouverture, clôture, tours de parole) (cf. domaine « Interagir verbalement »). En situation d'interaction, de réagir lorsque quelque chose n'est pas clair et demander des compléments d'information (cf. domaine « Interagir verbalement »). d'interpréter des signaux paraverbaux et non verbaux diversifiés et complexes. <p>Les élèves comprennent des textes de forme suivante et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes de complexité relativement importante (cf. thématique, vocabulaire, structures linguistiques et discursives), quel que soit le genre considéré. Textes monologiques ou dialogaux (théâtre par exemple), audios ou audiovisuels, échanges verbaux auxquels eux-mêmes participent (conversations, débats, transactions, etc.). Textes caractéristiques des situations orales scolaires : échanges en classe ou à l'intérieur de groupes de travail, discours oral de l'enseignant. | <p>communicatif et apportant du contenu) en suivant les règles rituelles des interactions (ouverture, clôture, tours de parole) (cf. domaine « Interagir verbalement »).</p> <ul style="list-style-type: none"> En situation d'interaction, de réagir lorsque quelque chose n'est pas clair et demander des compléments d'information (cf. domaine « Interagir verbalement »). d'interpréter des signaux paraverbaux et non verbaux diversifiés et complexes. d'une indépendance forte par rapport au format du questionnement (indice d'une compréhension approfondie, solide et relativement aisée). <p>Les élèves comprennent des textes de forme suivante et sont capables d'y réagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tous textes dans la mesure où ils restent adaptés à l'âge des élèves. Textes de complexité importante (cf. thématique, vocabulaire, structures linguistiques et discursives), quel que soit le genre considéré. Textes monologiques ou dialogaux (théâtre par exemple), audios ou audiovisuels, échanges verbaux auxquels eux-mêmes participent (conversations, débats, transactions, etc.). Textes caractéristiques des situations orales scolaires : échanges en classe ou à l'intérieur de groupes de travail, discours oral de l'enseignant. |
|---|--|---|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>syntaxe) et clairement ciblées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions fermées, à choix multiples, questions oui/non ou impliquant des réponses relativement brèves. • Questions liées à des tâches sur lesquelles ils ont préalablement été orientés et qui les aident à focaliser leur attention. • La dépendance par rapport au format du questionnement devient moins forte. Cependant, les éléments facilitateurs restent importants lorsque les questions portent sur des détails, sur les aspects <i>situer</i> ou <i>évaluer</i>, ou si les textes sont plus complexes. | <p>Les élèves peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions de formes diverses : questions à choix multiples difficiles (dont les distracteurs sont nombreux et/ou proches), questions liées à des tâches, questions ouvertes, voire « très » ouvertes (questionnement relativement flou, à large faisceau de réponses possibles, qui supposent une compréhension approfondie, une capacité de distanciation ainsi qu'une capacité de formulation). • La dépendance par rapport au format du questionnement devient moins forte. Cependant, les éléments facilitateurs restent importants lorsque les questions portent sur des détails, sur les aspects <i>situer</i> ou <i>évaluer</i>, ou si les textes sont plus complexes. | <p>Les élèves peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions de toutes formes : questions à choix multiples (quelque soit la difficulté et la proximité des distracteurs), questions liées à des tâches, questions ouvertes ou très ouvertes (questionnement relativement flou, à large faisceau de réponses possibles, qui supposent une compréhension approfondie, une capacité de distanciation ainsi qu'une capacité de formulation). • NB : L'autonomie par rapport au questionnement, l'indépendance pour ainsi dire totale des réponses par rapport au format des questions constituent une caractéristique frappante de ces élèves, qui témoigne de la qualité de leur compréhension des textes, quels qu'ils soient. |
|--|---|--|---|

6.2 Lire

Description de niveau «Lire» – 4^e année

| Niveau I ₄ | Niveau II ₄ | Niveau III ₄ | Niveau IV ₄ |
|--|---|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'établir des correspondances entre les lettres et les sons correspondants (correspondances phonèmes-graphèmes). de lire lentement des syllabes, des mots et des phrases courtes. de retrouver des informations explicites dans une phrase ou un texte court et clair lorsque les questions s'y réfèrent clairement et que le passage concerné peut être repris directement pour la réponse. de comprendre et d'exécuter des tâches écrites courtes formulées en une phrase. de comprendre et d'interpréter des énoncés peu implicites lorsque la question permet de déduire où se trouve l'information correspondante et quand l'information peut être déduite de passages explicites en grande partie. d'arriver à comprendre une phrase ou un texte bref et clair. de reconnaître dans des cas évidents | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'établir des correspondances entre les lettres et les sons correspondants (correspondance phonèmes-graphèmes). de lire couramment des mots et des phrases courtes. de retrouver des informations explicites dans un texte court et bien structuré même si la réponse demandée ne peut pas être reprise directement du texte. de comprendre et d'exécuter des tâches écrites courtes. de comprendre et d'interpréter les énoncés peu implicites lorsque la question permet de déduire où se trouve l'information correspondante. de comprendre l'articulation thématique d'un texte bref et clair. de reconnaître dans des cas évidents le genre, la fonction et le destinataire du texte. d'établir une relation entre le texte et l'illustration en cas de référence | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de lire couramment des mots et des phrases d'une certaine longueur. de retrouver des informations explicites dans un texte court et bien structuré. de comprendre des consignes pour exécuter des tâches écrites. de retrouver les énoncés peu implicites même lorsque la question ne se réfère pas directement à un passage du texte. de comprendre l'articulation thématique d'un texte bref. d'arriver à comprendre l'ensemble d'un texte bien structuré et ce même si tous les mots ne sont pas connus. de reconnaître dans des cas simples le genre, la fonction et le destinataire du texte. de reformuler avec ses propres mots le texte lu et d'établir une relation entre le texte et soi-même d'une part, et le monde d'autre part. d'établir une relation entre le texte et | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de lire couramment des mots et des phrases complexes. de retrouver des informations explicites dans des textes plus difficiles continus et non continus. de comprendre des consignes pour exécuter des tâches écrites. de repérer les énoncés implicites même lorsque les informations implicites doivent être déduites de l'ensemble du texte. de comprendre l'articulation thématique d'un texte. de déduire l'intention des personnages littéraires à partir de la compréhension globale du texte. d'arriver à comprendre l'ensemble d'un texte même complexe comprenant des mots parfois inconnus. Il est possible de comprendre le texte même si tous les mots ne sont pas clairs. de détecter le type, la fonction et le destinataire du texte; de comprendre |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>le genre de texte (lettre, marche à suivre pour un bricolage...) et le destinataire.</p> <ul style="list-style-type: none"> d'établir une relation entre le texte et l'illustration en cas de référence directe. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire, proche de la réalité scolaire, est familier. Le thème du texte est familier et suit un développement linéaire, ses structures apparaissent clairement. Le texte est court et clair. Sur les plans du contenu et de la forme (disposition), la structure est claire et les phrases sont simples et aisément compréhensibles. Les textes même construits à partir de divers éléments (illustrations, textes, bulles, etc.) peuvent être compris s'ils sont courts et qu'une relation peut être établie à partir de l'ordre dans lequel les éléments sont placés. <p>Ils peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> à des questions qui ont une relation claire avec des parties du texte facilement repérables. à des questions qui n'exigent pas de | <p>directe.</p> <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire est proche de la réalité scolaire et les quelques mots peu familiers peuvent facilement être déduits ou sont expliqués. Le thème du texte est familier. Sur les plans du contenu et de la forme (disposition), la structure est claire. Le texte est court. Les textes même construits à partir de divers éléments (aperçu, illustrations, tableaux, etc.) peuvent être compris. <p>Ils peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> à des questions qui se réfèrent à des parties du texte facilement repérables. à tous les formats de questions (questions à choix multiple, semi-ouvertes, ouvertes), mais il faut veiller à limiter l'effort personnel requis. | <p>l'illustration en cas de référence compréhensible après survol du texte.</p> <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> des textes dont le vocabulaire est moins proche de la réalité scolaire. Le sens des mots doit pouvoir être déduit du contexte. Le thème n'est pas familier mais la lecture du texte permet de le déduire. Les textes peuvent être d'une certaine longueur. La manière de construire le contenu du thème se reflète de façon ininterrompue dans la présentation et l'articulation du texte. Les textes même construits à partir de divers éléments (aperçu, illustrations, tableaux, etc.) peuvent être compris. <p>Ils peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le format ne joue pas de rôle notable; les élèves peuvent répondre de façon pertinente à tous les formats de question. | <p>la fonction du texte à partir d'informations implicites.</p> <ul style="list-style-type: none"> de reformuler avec ses propres mots le texte lu et d'établir une relation entre le texte et soi-même d'une part, et le monde d'autre part; de former et de communiquer son opinion personnelle. d'établir par déduction une relation entre le texte et l'illustration. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> des textes dont le vocabulaire n'est pas familier. Les mots inconnus n'empêchent pas la compréhension du texte. Le vocabulaire inconnu peut être déduit du contexte ou du moins n'empêche pas la compréhension du texte. Le thème peut également être peu familier et il faut d'abord le déduire par la lecture. Les textes peuvent être longs et complexes. Ils peuvent être construits à partir de divers éléments (aperçu, illustrations, tableaux, etc.). La manière de construire le contenu du thème se reflète de façon ininterrompue dans la présentation et l'articulation du texte. <p>Ils peuvent répondre aux questions du type suivant:</p> |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| grands développements dans la formulation de la réponse. | | | <ul style="list-style-type: none">• Le format ne joue pas de rôle notable; les élèves peuvent répondre de façon pertinente à tous les formats de question. |
|--|--|--|--|

Description de niveau «Lire» – 8^e année

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|---|---|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de retrouver des informations explicites dans un texte simple (et dans des conditions bien définies), dans un texte complexe, lorsque les questions s'y réfèrent clairement ou que le passage en question est aisément repérable. de comprendre et d'interpréter les informations implicites lorsque le passage contenant l'information implicite demandée est mis en évidence dans le texte ou par la question elle-même. de reconnaître dans des cas typiques, le genre/type de texte, ce qui leur permet de montrer une amorce de compréhension. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les textes ont une structure simple. Thème et vocabulaire sont familiers, la syntaxe est facile à comprendre. La structure apparente du texte est claire et correspond au modèle normal du type de texte concerné. Le thème suit un développement | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de repérer des informations explicites même si la réponse demandée ne peut pas être reprise directement du texte de comprendre les informations implicites (et bien évidemment les informations explicites) dans le texte et ce même quand la réponse exige des efforts personnels. de mettre dans le bon ordre les extraits de texte reformulés, c'est-à-dire comprendre l'articulation thématique d'un texte dans les cas simples. Néanmoins, cela ne vaut que pour les passages courts ou pour les réponses qui ne nécessitent qu'un survol du texte. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le thème du texte est familier ou peut susciter de l'intérêt. Le vocabulaire est proche de la réalité scolaire et les mots peu familiers peuvent facilement être déduits ou sont expliqués. Sur les plans du contenu et de la forme (disposition), la structure est claire même si certains textes sont | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de retrouver des informations explicites dans des textes plus difficiles et parfois non continus. d'interpréter des informations implicites et de les mettre en relation avec d'autres parties du texte s'ils peuvent se référer à un passage clairement délimité. Dans des textes plus courts ou des passages de texte, on peut construire une compréhension globale du texte à partir d'informations implicites (étayées par des informations explicites). de saisir les idées clés contenues dans un énoncé complexe et faiblement explicites ou de donner une suite logique au texte. de se former leur propre opinion sur ce qu'ils ont lu. de commencer à justifier leurs réponses en s'appuyant sur le texte. de comprendre l'organisation et l'articulation thématique d'un texte. de reconnaître les intentions de l'auteur, la fonction du texte et l'orientation vers le destinataire quand elles sont clairement | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> dans des textes continus et non continus, de retrouver et de connecter différentes informations qui sont en relation les unes avec les autres, et ce même si les informations pertinentes se trouvent dans différents endroits du texte. de comprendre dans un texte des informations ayant un caractère nettement implicite. de construire une compréhension globale du texte. de comprendre qu'il faut lire différemment selon l'objectif de lecture ou l'intérêt pour telle ou telle information. d'utiliser des stratégies comme «survoler», «utiliser le titre comme moteur de recherche» etc. de reconnaître la fonction du texte. de rattacher un texte à une situation de communication spécifique et de comprendre également des intentions implicites de l'auteur. de reconnaître la référence au destinataire. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>linéaire et structuré, sans être complexe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si le texte est plus complexe et plus difficile, la question doit porter sur un passage du texte particulièrement pertinent. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à des questions qui ont une relation claire avec les parties du texte qui sont pertinentes, ces dernières étant clairement circonscrites. Les élèves peuvent se concentrer sur un seul passage du texte. • les questions n'appellent que rarement des réponses exigeant de grands développements. • à des questions portant sur des textes plus complexes s'ils se réfèrent à des informations qui sont particulièrement mises en évidence dans le texte (caractères gras, intertitres, énumérations, au début du texte, etc.). | <p>composés d'éléments différents (vue d'ensemble, illustrations etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la majorité des cas, les textes ont une structure simple et les exigences lexicales sont à peine supérieures à celles du niveau I. • Si le texte est plus complexe et plus difficile, la question doit porter sur un passage du texte particulièrement pertinent. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à des questions qui se réfèrent clairement au passage concerné du texte, ce dernier étant clairement circonscrit. Les élèves peuvent ainsi plus facilement se concentrer sur un passage déterminé. • à tous les formats de questions (questions à choix multiple, semi-ouvertes, ouvertes), mais il faut veiller à limiter l'effort personnel requis pour répondre aux questions semi-ouvertes et ouvertes. | <p>repérables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre la fonction des éléments structurant le texte. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Même des textes moins proches de la réalité scolaire ou dont la thématique n'est pas familière sont utilisables. Le thème ne joue qu'un rôle secondaire. • Les textes sont en grande partie structurés simplement, mais parfois difficiles à saisir dans leur ensemble et rarement construits de façon linéaire. • Vocabulaire et syntaxe sont parfois complexes. • Les mots inconnus ne sont pas toujours expliqués, mais doivent en partie être déduits du contexte. • La manière de construire le contenu n'est pas évidente de façon continue dans la présentation et l'articulation du texte. • Le développement thématique ne suit pas toujours un schéma bien connu (par exemple du général au particulier). • Le texte peut être construit à partir de divers éléments (aperçu, illustrations, tableaux, etc.). | <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes assez volumineux ont une structure complexe, qui ne suit pas toujours une trajectoire linéaire. • Le vocabulaire est complexe et la syntaxe comporte des enchâssements. • Les mots inconnus ne sont pas toujours expliqués, mais doivent en partie être déduits du contexte. • La structure apparente du texte n'est pas toujours visible. Il manque parfois les mises en évidence de certains passages qui soutiennent la compréhension du texte, en d'autres termes, l'organisation du contenu et le fil des idées ne se reflètent pas clairement de façon continue à la surface du texte. • Le thème est parfois difficile et son développement ne suit pas toujours un schéma bien connu. • Le texte peut être construit à partir de divers éléments (aperçu, illustrations, tableaux, etc.). <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à tous les formats de question. Le format et le type de question ne jouent pas de rôle notable. |
|---|---|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none">• à tous les formats de question. Le format ne joue pas de rôle notable.• si des passages reformulés doivent être remis dans le bon ordre, la tâche sera bien effectuée quand le travail de réorganisation porte sur l'ensemble du texte. | |
|--|--|---|--|

Description de niveau «Lire» – 11^e année

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|--|--|---|
| <p>Les élèves sont capables de</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver des informations nécessitant des repérages simples impliquant la mise en relation entre des informations proches de même que de repérer des informations dans un texte sous forme de tableau ou encore dans un texte mixte (comprenant plusieurs supports). • retrouver des informations explicites notamment lorsque les textes sont familiers ou proches de leurs intérêts. • retrouver des informations implicites à l'intérieur de textes longs ou courts dont les thèmes sont complexes, par exemple lorsque la recherche d'indices demande des mises en relation entre différents types d'information (la lecture d'un tableau). • établir des inférences lorsque la question implique une compréhension globale du contenu du texte (une nouvelle). • identifier le thème principal d'un texte à partir de supports de nature différente. • reconnaître la fonction et le but d'un texte en prenant appui sur le co-texte (identifier la provenance de messages | <p>Les élèves sont capables de</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver des informations explicites nécessitant des repérages simples de même que de repérer des informations demandant non seulement une bonne compréhension du texte mais aussi une compréhension de l'univers de référence ou encore de son organisation. • retrouver des informations implicites qui demandent à la fois la mise en relation entre les différentes parties du texte et d'établir des inférences (un texte littéraire). • faire des inférences en se référant à des éléments éparpillés dans un texte qui peut aussi exiger une compréhension fine d'un tableau. • comprendre des éléments lexicaux d'un texte demandant l'interprétation d'un mot (recherche d'un synonyme) ou dont la réponse dépend de l'interprétation d'une phrase par rapport au thème principal du texte, par exemple dans un texte au vocabulaire et à la construction syntaxique complexes. • comprendre la fonction d'un texte notamment lorsque la tâche implique de saisir l'organisation du texte et de | <p>Les élèves sont capables de</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver des informations explicites quand le texte est dense et comporte plusieurs supports (continus ou mixtes), dans un chapeau ou dans un titre, quand il s'agit de faire des déductions lorsque le thème et le vocabulaire sont complexes. • interpréter ou faire des déductions et des inférences, inférer les sentiments des personnages, faire des liens entre images et titres et en déduire le contenu dans des textes denses et composés de plusieurs supports ou comportant beaucoup d'inférences. • résumer, retrouver l'idée essentielle, dégager les points positifs ou négatifs, évaluer des arguments, argumenter et justifier une réponse ou réfléchir sur la forme en prenant du recul, identifier l'intention de l'auteur. Les textes peuvent être plus ou moins complexes de par leur thème ou leurs supports, c'est alors l'opération cognitive qui détermine la difficulté. • identifier à qui s'adresse un texte sur la base d'une question à choix multiples dans un texte difficile à cause du vocabulaire utilisé. | <p>Les élèves sont capables de</p> <ul style="list-style-type: none"> • retrouver des informations explicites dans un texte lorsque le vocabulaire est difficile (densité du texte, question ou distracteurs). Il s'agit dans l'ensemble de textes avec un vocabulaire, une thématique ou une construction complexes. • saisir le sens général et l'idée principale d'un texte, interpréter en mettant en relation différentes informations. Le contenu de la réponse suppose des inférences plus complexes impliquant à la fois de comprendre des métaphores et autres figures rhétoriques et de les retrouver dans un texte (formulées différemment). Les textes peuvent être de difficulté ou de longueur variables: présentés sous forme de BD ou de texte narratif, nécessitant de nombreuses inférences pour comprendre l'essentiel, portant sur un thème complexe bien que proche des élèves (traitant de l'adolescence) et reposant sur des métaphores. • extraire et résumer l'essentiel d'un texte ou l'essentiel d'idées, réfléchir sur la forme ou le contenu, reconnaître l'intention de l'auteur et comprendre |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>publiés sur un site Internet).</p> <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes peuvent être aussi bien des textes bien structurés et plutôt simples (une recette) que des textes plus complexes à visée narrative (nouvelles, textes littéraires) ou encore à visée explicative (sous forme de tableau à double entrée contenant des informations simples). • Les thèmes proposés sont le plus souvent des thèmes familiers aux élèves. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manière générale, les questions demandent peu d'élaboration de la réponse (réponse à choix multiples ou à réponse fermée) mais le contenu du texte peut faire appel à la compréhension d'un vocabulaire complexe (une nouvelle). | <p>prendre des informations à différents endroits, par exemple dans un titre ou à l'extérieur du texte principal (paratexte).</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les intentions de l'auteur et de situer son point de vue par rapport à la thématique développée, par exemple dans un texte explicatif dont le thème implique un certain recul. <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • On trouve une grande variété de textes appartenant à différents genres (narrer ou exposer). Les textes sont parfois longs et complexes (textes littéraires) de par leur construction syntaxique ou leur vocabulaire. Dans d'autres cas, ils sont plus simples et bien structurés, présentés de manière non continue (un tableau à double entrée). • Certains des textes, continus ou mixtes, ont une structure facilitatrice de par la mise en page (intertitres, encadrés, utilisation de mises en évidence par le type de caractères, etc.). • Les thèmes abordés ont un degré de familiarité variable: parfois plutôt proches des élèves, car liés aux loisirs ou au sport, dans d'autres cas plus éloignés des élèves mais en lien avec leur expérience scolaire. | <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes sont aussi bien des textes à visée narrative, explicative qu'argumentative de difficulté moyenne à élevée et dont le questionnement (le format des questions et sur quoi porte la question) demande une certaine décentration par rapport à soi et au texte. • Les thèmes sont également de genres variés, la plupart comportent un vocabulaire complexe et les sujets traités sont moins familiers aux élèves. • Les textes peuvent également être mixtes (intégrant plusieurs supports). <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questions peuvent être de différents types allant de questions à choix multiples, avec des distracteurs complexes jusqu'aux questions ouvertes. • Quand il s'agit de questions à choix multiples, les distracteurs eux-mêmes nécessitent des inférences et une reformulation ou se rapportent à des concepts abstraits. | <p>des métaphores. La difficulté des questions repose moins sur la formulation que sur le contenu et les opérations requises ainsi que la difficulté du texte. Il s'agit de textes littéraires où l'on demande une analyse et une interprétation littéraire ou d'articles de journal faisant appel à des métaphores.</p> <p>Les élèves comprennent des textes ayant les caractéristiques suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes sont notamment à visée narrative d'une certaine complexité du point de vue syntaxique (textes littéraires) et/ou de la construction du sens supposant de nombreuses inférences (comprendre des métaphores). • On trouve également dans cette catégorie la BD qui requiert la compréhension d'inférences pour saisir le sens (par exemple l'humour) et les liens entre les différents personnages. • Le degré de difficulté des textes est élevé de par leur construction (texte comprenant plusieurs supports), leur vocabulaire ou encore la (non) familiarité du thème. <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand les questions sont à choix multiples, la nature des distracteurs |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>Les élèves sont capables de répondre aux questions ayant le format suivant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questions sont de type QCM ou à réponse fermée, c'est-à-dire ne nécessitant pas l'élaboration d'une réponse ou encore l'information à trouver est proche. Mais les textes et l'information à rechercher ou inférer sont plus complexes à saisir qu'au niveau 1. • Dans d'autres cas, les questions à choix multiples impliquent une bonne compréhension du contenu du texte, notamment d'un texte littéraire, et/ou encore la réponse à trouver dépend de la compréhension de l'organisation du texte ainsi que de l'univers de référence. • Ils/Elles sont capables de fournir une réponse brève (un mot) lorsqu'il s'agit d'inférer une information dans une partie du texte ou encore de fournir une réponse à une question impliquant la compréhension de l'organisation du texte. | <ul style="list-style-type: none"> • La formulation de la question peut également être négative ou porter sur plusieurs informations. | <p>et l'objectif de la question les rendent difficiles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questions peuvent également nécessiter la formulation d'une réponse. |
|--|---|--|--|

6.3 Parler

6.3.1 Expression monologique en continu

Description de niveau «Expression monologique en continu» – 4e année

| Niveau I ₄ | Niveau II ₄ | Niveau III ₄ | Niveau IV ₄ |
|---|---|---|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire un texte oral monologal, relevant d'un genre expositif, très court (moins de 1 mn). de se présenter de façon partielle. de fournir quelques informations partiellement pertinentes par rapport au thème de l'exposé. d'utiliser un lexique compréhensible et relativement adéquat mais encore très limité (répétitions) . de s'exprimer de manière plus ou moins correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants) . de relier des énoncés au moyen des connecteurs « et » et « (et) puis ». de parler de manière à peu près audible. de prononcer de manière à peu près compréhensible. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de suivre un canevas qui leur est expliqué et qui correspond à des formes prototypiques de genres de textes qui leur sont familiers (conte ou légende connus, relation d'un évènement, description d'un objet, etc.). de respecter la visée communicative du genre concerné. d'apporter quelques informations correspondant à la thématique traitée. d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais en général adéquat et compréhensible. de s'exprimer de manière le plus souvent correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments) et pas toujours cohérente dans la | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (une minute ou plus), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de suivre un canevas qui leur est expliqué et qui correspond à des formes prototypiques de genres de textes qui leur sont familiers (conte ou légende connus, relation d'un évènement, description d'un objet, etc.). de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais en général suffisamment précis et compréhensible. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments) et pas toujours cohérente dans la | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (plus d'une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de suivre un canevas qui leur est expliqué et qui correspond à des formes prototypiques de genres de textes qui leur sont familiers (conte ou légende connus, relation d'un évènement, description d'un objet, etc.). de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents par rapport à la thématique et au genre concernés. (informations dans une présentation, description d'actions et de péripéties dans le cas d'un récit...) d'utiliser un vocabulaire généralement adéquat et précis. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, de manière surtout implicite (ordre des éléments) |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (bref récit, description d'un objet, relation d'un événement, etc.). forme prototypique et minimales de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> tâches très simples et clairement expliquées. contexte et visée de la production particulièrement simples: destinataire(s) pas trop nombreux, facilement identifiés, « but » communicatif explicite... contenu motivant et familier. un canevas simple et précis (présenté oralement) est fourni aux élèves. le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>continuité.</p> <ul style="list-style-type: none"> de relier des énoncés, surtout au moyen des connecteurs « et » et « (et) puis ». de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore limitées. d'évaluer, de façon encore floue et intuitive, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. de se présenter de façon compréhensible. de réciter un texte (ou un fragment de texte) [poème, comptine, etc.] avec une prononciation compréhensible. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (bref récit, description d'un objet, relation d'un événement, etc.). forme prototypique de ces genres <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production correspondent au vécu des élèves et leur sont clairement expliqués. Le contenu abordé est familier et motivant. Un canevas simple et précis (présenté | <p>continuité.</p> <ul style="list-style-type: none"> de relier des énoncés, surtout au moyen des connecteurs « et » et « (et) puis ». de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore limitées. d'évaluer, de façon encore largement intuitive, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. de se présenter de façon compréhensible. de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). de réciter un texte (ou un fragment de texte) [poème, comptine, etc.] avec une force de voix appropriée et une prononciation compréhensible. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (bref récit, description d'un objet, relation d'un événement, etc.). forme prototypique de ces genres <p>Les élèves effectuent des tâches de forme</p> | <p>mais généralement cohérente dans la continuité.</p> <ul style="list-style-type: none"> de relier des énoncés, au moyen entre autres des connecteurs « et » et « (et) puis ». de parfois varier les moyens langagiers utilisés. de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore limitées. d'évaluer, de façon encore largement intuitive, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. de se présenter de façon compréhensible et pertinente. de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). de parler avec une relative fluidité et de manière parfois modulée (cf. pauses, prosodie, accentuation). de réciter un texte (ou un fragment de texte) [poème, comptine, etc.] avec une force de voix appropriée et une prononciation compréhensible. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>oralement) leur est fourni.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de la production correspondent au vécu des élèves et leur sont clairement expliqués. • Le contenu abordé est familier et motivant. • Un canevas précis (présenté oralement) leur est fourni. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>exercés en classe (bref récit, description d'un objet, relation d'un événement, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • forme prototypique de ces genres <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de la production correspondent au vécu des élèves et leur sont clairement expliqués. • Le contenu abordé est motivant et relativement familier. • Un canevas précis (présenté oralement) leur est fourni. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. |
|--|--|--|--|

Description de niveau «expression monologique en continu» – 8e année

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|--|---|---|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée limitée (un peu plus d'une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter quelques éléments de contenu pertinents par rapport à la thématique. d'utiliser un vocabulaire limité (répétitions) mais compréhensible. de s'exprimer de manière généralement satisfaisante selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de relier leurs énoncés au moyen des connecteurs « et » et « (et) puis ». de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité limitée. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas et en suivant la chronologie de l'histoire. de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) simple de longueur moyenne mais sans guère recourir à des | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (environ 2 minutes), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire encore restreint (répétitions) mais en général compréhensible et adéquat. de s'exprimer de manière généralement satisfaisante selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments) et pas toujours cohérente dans la continuité. de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante, mais avec une fluidité et une expressivité encore relatives. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (environ 2 minutes), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire encore restreint (répétitions) mais en général suffisamment précis et compréhensible. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments) et pas toujours cohérente dans la continuité. de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore relatives. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (2 minutes ou plus), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, généralement étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire compréhensible, adéquat et en général suffisamment précis. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte, de manière surtout implicite (ordre des éléments) mais cohérente dans la continuité. de s'exprimer de manière audible, relativement fluide, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs variés. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>moyens expressifs (force de la voix, intonation).</p> <ul style="list-style-type: none"> d'évaluer, de façon plutôt intuitive, comment eux-mêmes ont réalisé une tâche de production orale. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont simples et clairement expliqués (destinataire(s) pas trop nombreux, facilement identifiés, « but » communicatif explicite). Le contenu abordé est motivant et familier. Un canevas précis (présenté oralement) leur est fourni. Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). d'utiliser des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans le contexte d'une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant quelquefois à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites mais de façon intuitive, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme prototypique de ces genres <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont explicites. | <p>canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont explicites. | <ul style="list-style-type: none"> de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans le contexte d'une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme relativement prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont explicites. |
|---|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu abordé est motivant. • Un canevas précis est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu abordé est motivant. • Un canevas précis est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu abordé est motivant. Il peut être d'une certaine complexité. • Un canevas précis est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. |
|--|--|--|--|

Description de niveau «expression monologique en continu» – 11e année

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|---|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée limitée (environ une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire compréhensible. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte (« fil rouge ») en s'appuyant sur un canevas, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments) et pas toujours cohérente dans la continuité. de s'exprimer le plus souvent de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité encore limitée. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée moyenne (entre 1 et 2 minutes), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, généralement étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire adéquat et compréhensible. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de structurer leur texte (« fil rouge ») en s'appuyant sur un canevas, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore relatives. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs simples. | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (environ 2 minutes), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, généralement étayés de façon convaincante, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire adéquat, précis et compréhensible. de s'exprimer de manière généralement correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de diversifier les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, prosodie, rythme). de structurer leur texte (« fil rouge ») en s'appuyant sur un canevas, mais de manière surtout implicite (ordre des éléments). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore relatives. de se présenter de façon précise et complète. | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (2 minutes et plus), à l'intention d'un ou quelques destinataires. de respecter la visée communicative et apporter des contenus pertinents, généralement étayés de façon convaincante, par rapport à la thématique et au genre concernés. d'utiliser un vocabulaire adéquat, précis et compréhensible. de s'exprimer de manière correcte selon les normes de l'oral (fr.: accords, placement des constituants, etc.). de diversifier les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, prosodie, rythme). de structurer leur texte, de manière surtout implicite (ordre des éléments), en s'appuyant sur un canevas, (« fil rouge »). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, avec une relative fluidité et une certaine expressivité. de se présenter de façon précise et complète. de faire le récit d'un événement (ou |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>langagiers et discursifs simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, intuitivement, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont simples et clairement expliqués. Le contenu abordé est motivant et plutôt familier. Un canevas est fourni aux élèves. Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <ul style="list-style-type: none"> de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.). d'utiliser de manière relativement pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). forme relativement prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de la production sont clairement expliqués. | <ul style="list-style-type: none"> de faire le récit d'un évènement (ou d'une suite d'évènements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs variés. de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, moduler leur discours, etc.). de construire un discours convaincant par l'usage (encore irrégulier) d'arguments. de développer une argumentation simple, en utilisant des arguments étayés, et de défendre un avis. d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> genres monologiques connus des élèves et | <p>d'une suite d'évènements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs variés.</p> <ul style="list-style-type: none"> de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative, prise de parole: volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, moduler leur discours, etc.). de construire un discours convaincant par l'usage (encore irrégulier) d'arguments. de développer une argumentation simple, en utilisant des arguments étayés, et de défendre un avis. d'enrichir leur texte par des anecdotes, des exemples, des images pertinentes et accessibles. d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans une présentation orale (genre à dominance <i>expositif</i>). de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs variés (force de la voix, intonation). d'évaluer, sur la base de critères explicites et de façon argumentée, certains aspects de leurs propres productions orales (« réussite », qualité...) ou de celles d'autres locuteurs. <p>Les élèves produisent des textes de forme</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu abordé est motivant ; il peut être d'une certaine complexité. • Un canevas est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • forme relativement prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de la production sont clairement expliqués. • Le contenu abordé est motivant ; il peut être d'une certaine complexité. • Un canevas est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. | <p>suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • genres monologiques connus des élèves et exercés en classe (récit, exposé, relation d'un évènement, compte rendu de lecture, etc.). • forme relativement prototypique de ces genres. <p>Les élèves effectuent des tâches de forme suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de la production sont clairement expliqués. • Le contenu abordé est motivant ; il peut être d'une réelle complexité. • Un canevas est fourni aux élèves. • Le temps pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus) est suffisant. |
|--|--|---|---|

6.3.2 Prendre part à une conversation (interaction verbale)

Description de niveau «Prendre part à une conversation (Interagir verbalement) » – 4e année

| Niveau I ₄ | Niveau II ₄ | Niveau III ₄ | Niveau IV ₄ |
|---|---|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée pratique, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec une attention relative et durant un temps très limité ce que disent les interlocuteurs. de réagir aux sollicitations des différents interlocuteurs mais pas régulièrement de manière pertinente. d'apporter quelques éléments de contenu (choses familières qui les concernent personnellement) concernant partiellement l'objet de la conversation en cours. d'utiliser un vocabulaire très restreint (répétitions) mais le plus souvent compréhensible. de s'exprimer de manière le plus souvent audible, mais en prononçant / articulant souvent de manière peu claire. Le débit n'est pas encore fluide. de se présenter, mais pas encore de | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée pratique, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps limité) et de prendre en compte partiellement ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de prendre la parole le plus souvent à bon escient (soit que la parole leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole). de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière le plus souvent pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter quelques éléments de contenu (choses familières qui les concernent personnellement) concernant l'objet de la conversation en cours. d'utiliser un vocabulaire restreint (répétitions) mais en général compréhensible. | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée pratique, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps limité) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de participer à la structuration (implicite) du discours par la coordination des diverses interventions, mais pas toujours de manière cohérente dans la continuité. de prendre la parole à bon escient (soit que la parole leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée pratique, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps relativement important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de participer à la structuration (implicite) du discours par la coordination des diverses interventions, mais pas toujours de manière cohérente dans la continuité. de suivre en partie les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>façon précise et complète.</p> <ul style="list-style-type: none"> d'interpréter quelques-uns des signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres familiers (brefs échanges quotidiens, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (discussion de groupe, etc.). Textes de forme très simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. Textes clairement finalisés et contextualisés. Textes dont le contenu est familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de l'échange verbal sont particulièrement simples et clairement expliqués aux élèves (un canevas et/ou des images aident l'élève pour la résolution de la tâche). Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves. Le genre textuel correspondant à la tâche est familier (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (discussion de groupe, etc). | <ul style="list-style-type: none"> de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant généralement de manière satisfaisante. Le débit n'est pas encore fluide. de se présenter, mais pas encore de façon précise et complète. de demander parfois des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. d'interpréter quelques-uns des signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices. de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs très simples mais improvisés. de jouer de petites scènes théâtrales très simples devant les camarades ou les parents, sans encore utiliser la voix et la mimogestualité de façon expressive. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres familiers (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. Textes clairement finalisés et contextualisés. Textes dont le contenu est familier aux | <p>parole).</p> <ul style="list-style-type: none"> de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter divers éléments de contenu (choses familières qui les concernent personnellement) concernant l'objet de la conversation en cours. d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais en général compréhensible. de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. Le débit n'est pas encore fluide. de se présenter, mais pas encore de façon précise et complète. de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices. de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs très simples mais improvisés. de jouer de petites scènes théâtrales très simples devant les camarades ou les | <ul style="list-style-type: none"> de prendre la parole à bon escient (soit que la parole leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole). de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter des éléments nombreux et relativement diversifiés de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais compréhensible. de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante et avec un débit relativement fluide. de se présenter de façon précise, mais pas encore de façon complète. de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices. d'utiliser eux-mêmes quelques signaux non verbaux et paraverbaux à des fins |
|--|--|---|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon très active au bon déroulement des échanges et guident les échanges. | <p>élèves.</p> <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont simples et clairement expliqués aux élèves (un canevas et/ou des images aident l'élève pour la résolution de la tâche). • Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est familier (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (discussion de groupe, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon très active au bon déroulement des échanges et guident les échanges. | <p>parents, en essayant (même si le résultat n'est pas toujours convaincant) d'utiliser la voix et la mimogestualité de façon expressive.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres familiers (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). • Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu est familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves (un canevas et/ou des images aident l'élève pour la résolution de la tâche). • Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves. | <p>expressives.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs simples et improvisés. • de jouer de petites scènes théâtrales très simples devant les camarades ou les parents, en essayant (même si le résultat n'est pas toujours convaincant) d'utiliser la voix et la mimogestualité de façon expressive. • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres familiers (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). • Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu est relativement familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange |
|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Le genre textuel correspondant à la tâche est familier (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (discussion de groupe, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges et guident les échanges. | <p>verbal sont clairement expliqués aux élèves (un canevas et/ou des images aident l'élève pour la résolution de la tâche).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu traité est motivant et relativement familier pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est familier (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (discussion de groupe, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges et guident les échanges. |
|--|--|---|---|

Description de niveau «Prendre part à une conversation (Interagir verbalement) » –8e année

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|--|--|--|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter, avec une attention relative et durant un temps limité, et de prendre partiellement en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner dans une large mesure leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole, mais pas toujours à bon escient. de respecter en partie le droit à la parole des différents interlocuteurs et les laisser parler sans les interrompre. de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière le plus souvent cohérente. de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière partiellement pertinente (orientation vers le but communicatif). | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec une attention relative (durant un temps relativement important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole le plus souvent à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant leur volonté de prendre la parole. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de se référer parfois, implicitement ou explicitement, à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de tenir compte de la visée communicative principale de | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps relativement important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de se référer parfois explicitement à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de participer à la structuration (implicite) du discours par la | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de se référer parfois explicitement à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de participer à la structuration (implicite) du discours par la coordination des diverses interventions, |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • d'apporter quelques éléments de contenu (choses familières, qui les concernent personnellement) concernant l'objet de la conversation en cours. • de se présenter de façon relativement précise et complète. • d'utiliser un vocabulaire restreint (répétitions) mais compréhensible. • de construire des énoncés de manière le plus souvent accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, mais sans tenir compte régulièrement des normes de la syntaxe (orale). • de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant généralement de manière satisfaisante. Le débit et le rythme – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – ne sont pas encore suffisamment fluides. • de demander parfois des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. • d'interpréter quelques signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices. • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs simples et improvisés. • de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, sans utiliser la voix et la mimogestualité de façon expressive. | <p>l'interaction verbale et de la suivre de manière le plus souvent cohérente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière le plus souvent pertinente (orientation vers le but communicatif). • d'apporter divers éléments de contenu (choses plutôt familières, qui les concernent personnellement) concernant l'objet de la conversation en cours. • de se présenter de façon précise et complète. • d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais compréhensible. • de construire des énoncés de manière le plus souvent accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). • de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. • d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme relativement fluides. • de suivre partiellement les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). • de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. • de demander des compléments ou | <p>coordination des diverses interventions, mais pas toujours de manière cohérente dans la continuité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière globalement cohérente. • de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.). • de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif) et parfois développée, détaillée. • d'apporter divers éléments de contenu (choses plutôt familières, qui les concernent personnellement) concernant l'objet de la conversation en cours. • de se présenter de façon précise et complète. • d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais compréhensible et relativement adéquat. • de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). • de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. • d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des | <p>mais pas toujours de manière cohérente dans la continuité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière globalement cohérente. • de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.). • de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif) et parfois développée, détaillée. • d'apporter des éléments nombreux et diversifiés de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. • de se présenter de façon précise et complète. • d'utiliser un vocabulaire compréhensible et généralement adéquat. • de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, en tenant généralement compte des normes de la syntaxe (orale). • de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. • d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme fluides la plupart du temps. |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> de se forger une impression (encore largement intuitive) à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. Textes clairement finalisés et contextualisés. Textes dont le contenu est familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le contexte et la visée de l'échange verbal doivent être simples et ils sont clairement expliqués aux élèves. Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves. Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, etc.). | <p>précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair.</p> <ul style="list-style-type: none"> d'interpréter une part des signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, parfois, de produire eux-mêmes de tels signaux pour soutenir leurs interventions. de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs relativement simples et improvisés. de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à quelques reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. d'évaluer, selon différents critères, mais de façon encore intuitive, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> Textes dialogaux (polylogaux) relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. | <p>tours de parole – un débit et un rythme relativement fluides.</p> <ul style="list-style-type: none"> de suivre dans une large mesure les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, parfois, de produire eux-mêmes de tels signaux à des fins expressives et communicatives, pour soutenir leurs interventions. d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.) de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs relativement complexes et improvisés. de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à quelques reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement | <ul style="list-style-type: none"> de suivre de manière satisfaisante les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). de diversifier les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, expressivité). de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, de plus en plus fréquemment, de produire eux-mêmes de tels signaux à des fins expressives et communicatives, pour soutenir leurs interventions. d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.) de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs relativement complexes et improvisés. de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à plusieurs reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon très active au bon déroulement des échanges. | <ul style="list-style-type: none"> • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu est familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. • Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, etc.). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges. | <p>dans l'interaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de porter, selon différents critères, un jugement, encore partiellement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). • Textes de forme simple, correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu est familier aux élèves. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. • Le contenu traité est motivant et familier | <p>« réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de porter, selon différents critères, un jugement, encore partiellement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, etc.). • Textes de forme simple, correspondant à des réalisations relativement prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu peut être relativement complexe. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux |
|---|---|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>pour les élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, etc.). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges. | <p>élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu traité peut être relativement complexe s'il est motivant pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, etc.). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges. |
|--|--|--|---|

Description de niveau «Prendre part à une conversation (Interagir verbalement) » – 11e année

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|--|---|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, débat portant sur une question relativement simple, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps limité) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner en partie leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole le plus souvent à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant leur volonté de prendre la parole. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de se référer parfois, implicitement ou explicitement, à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de tenir compte de la visée | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, débat portant sur une question relativement simple, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps moyennement important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole le plus souvent à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant leur volonté de prendre la parole. de parfois développer et justifier leurs interventions. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre. de se référer, implicitement ou | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, débat portant sur une question relativement simple, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole. de s'insérer dans le cours du dialogue / des échanges en tenant compte de leur déroulement. de développer et justifier leurs interventions. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientées vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, débat portant sur une question relativement simple, etc.). d'écouter avec attention (durant un temps important) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour « préparer » leurs propres interventions. de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs. de prendre la parole à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée leur volonté de prendre la parole. de s'insérer dans le cours du dialogue / des échanges en tenant compte de leur déroulement. de développer et justifier leurs interventions de manière précise et structurée. de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>communicative principale de l'interaction verbale.</p> <ul style="list-style-type: none"> de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière le plus souvent pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter quelques éléments de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. de se présenter de façon précise et complète. d'utiliser un vocabulaire encore restreint mais le plus souvent adéquat. de construire des énoncés de manière le plus souvent accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme relativement fluides. de suivre en partie les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est | <p>explicitement, à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière le plus souvent cohérente. de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.). de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter des éléments nombreux et diversifiés de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. de se présenter de façon précise et complète. d'utiliser un vocabulaire encore restreint mais généralement adéquat. de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, en tenant partiellement compte des normes de la syntaxe (orale). de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme généralement fluides. de suivre en partie les règles rituelles des échanges conversationnels | <p>interrompre.</p> <ul style="list-style-type: none"> de se référer explicitement à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de participer à la structuration (implicite) du discours par la coordination des diverses interventions, de manière relativement cohérente dans la continuité. de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière cohérente. de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.). de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter, dans le cadre d'interventions développées et étayées, des éléments nombreux et diversifiés de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. de se présenter de façon précise et complète. d'utiliser un vocabulaire de plus en plus diversifié et généralement adéquat. de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, en tenant généralement compte des normes de la syntaxe (orale). | <p>autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre.</p> <ul style="list-style-type: none"> de se référer explicitement à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs. de participer à la structuration (implicite) du discours par la coordination des diverses interventions, de manière cohérente dans la continuité. de tenir compte de la visée communicative principale de l'interaction verbale et de la suivre de manière cohérente. de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.). de réagir aux sollicitations (questions...) des différents interlocuteurs de manière pertinente (orientation vers le but communicatif). d'apporter, dans le cadre d'interventions développées et étayées, des éléments nombreux et diversifiés de contenu concernant l'objet de la conversation en cours. de se présenter de façon précise et complète. d'utiliser un vocabulaire de plus en plus diversifié et adéquat. de construire des énoncés de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteur/trices, en tenant compte des normes de la syntaxe (orale). de s'exprimer de manière audible, en |
|--|---|---|--|

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>pas compris ou pas suffisamment clair.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, parfois, de produire eux-mêmes de tels signaux pour soutenir leurs interventions. • d'adopter le plus souvent une posture convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.). • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs improvisés d'une relative complexité. • de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à quelques reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. • de porter, selon différents critères, un jugement, largement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. | <p>(ouverture, clôture, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • de diversifier quelquefois les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, prosodie). • de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. • de parler de choses diverses (mais connues) de manière relativement développée. • de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. • d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, de plus en plus fréquemment, de produire eux-mêmes de tels signaux à des fins expressives et communicatives, pour soutenir leurs interventions. • d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.). • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs improvisés d'une relative complexité. • de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à quelques reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réus- | <ul style="list-style-type: none"> • de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. • d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme fluides. • de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). • de diversifier les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, prosodie). • de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. • de parler de choses diverses (mais connues) de manière précise, nuancée et étayée. • de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. • d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et, de plus en plus fréquemment, de produire eux-mêmes de tels signaux à des fins expressives et communicatives, pour soutenir leurs interventions. • d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.). • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs | <p>prononçant / articulant de manière satisfaisante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'adopter – à l'intérieur de leurs propres interventions et dans l'enchaînement des tours de parole – un débit et un rythme fluides. • de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture, etc.). • de diversifier les moyens langagiers utilisés (vocabulaire, syntaxe, prosodie). • de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus. • de parler de choses diverses (et plus ou moins connues) de manière précise, nuancée et étayée. • de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair. • d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs/trices et de produire eux-mêmes de tels signaux à des fins expressives et communicatives, pour soutenir leurs interventions. • d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.). • de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs improvisés d'une relative complexité. |
|---|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, débat, etc.)) • Textes correspondant à des réalisations prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés • Textes dont le contenu est plutôt familier. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. • Le contenu traité est relativement familier et motivant pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, débat, etc.). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent activement au bon déroulement des échanges. | <p>site », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de porter, selon différents critères, un jugement, encore largement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, débat, etc.)). • Textes correspondant à des réalisations relativement prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. • Textes dont le contenu peut être d'une relative complexité. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. | <p>improvisés d'une relative complexité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de jouer des scènes théâtrales courtes devant les camarades ou les parents, en utilisant à plusieurs reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. • de porter, selon différents critères, un jugement, encore partiellement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, débat, etc.)). • Textes correspondant à des réalisations relativement prototypiques des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés | <ul style="list-style-type: none"> • de jouer des scènes théâtrales devant les camarades ou les parents, en utilisant à plusieurs reprises la voix et la mimogestualité de façon expressive. • de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction : « réussite », comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement dans l'interaction. • de porter, selon différents critères, un jugement, encore partiellement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.). • d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale. <p>Les élèves contribuent à la production de « textes » de la forme suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textes dialogaux (polylogaux relevant de genres connus (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou exercés en classe (jeux de rôle, discussion de groupe, débat, etc.)). • Textes correspondant à des réalisations plus variées des genres concernés. • Textes clairement finalisés et contextualisés. |
|---|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu traité peut être relativement complexe s'il est motivant pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, débat, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent au bon déroulement des échanges. | <ul style="list-style-type: none"> • Textes dont le contenu peut être d'une relative complexité. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. • Le contenu traité peut être relativement complexe s'il est motivant. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, débat, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent au bon déroulement des échanges. | <ul style="list-style-type: none"> • Textes dont le contenu peut être d'une relative complexité. <p>Les élèves participent à des interactions répondant aux exigences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves. • Le contenu traité peut être relativement complexe s'il est motivant pour les élèves. • Le genre textuel correspondant à la tâche est connu (conversation quotidienne, appel téléphonique) et/ou a été exercé en classe (jeu de rôle, discussion de groupe, débat, etc). • Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus). • Les autres interlocuteurs coopèrent au bon déroulement des échanges. |
|--|--|--|--|

6.4 Ecrire

Description de niveau «Écrire» – 4^e année

| Niveau I ₄ | Niveau II ₄ | Niveau III ₄ | Niveau IV ₄ |
|--|---|--|---|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'introduire dans un texte argumentatif 1 à 3 arguments lorsque la consigne le demande explicitement et ajoute un début de phrase pour illustrer la tâche. de formuler une opinion simple, amorcée par exemple par un verbe tel que « je préfère... ». de présenter une argumentation cohérente (compréhensible) (de 1 à 3 arguments) à l'appui de leur opinion, quand le début de la phrase est donné dans la consigne: « Je préfère aller... ». (Exemple – orthographe corrigée : « Je préfère aller à la mer car on peut se baigner, bronzer et regarder le coucher de soleil ») d'employer à bon escient, dans leur texte, quelques mots du lexique utilisé et travaillé lors de la préparation de l'écriture d'un texte injonctif-explicatif (marche à suivre). (Exemple : feuille blanche, ciseaux, stylo, crayon, chablon. «Mettre le chablon sur la feuille blanche et chablonner au crayon | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'introduire dans un texte argumentatif chacun des arguments par un organisateur logico-argumentatif (parce que, car, etc.). La démarche est appliquée dans la majorité des cas. de présenter les informations nécessaires pour exécuter les différentes étapes de la marche à suivre d'un bricolage (texte d'instructions). On pense ici tout particulièrement au matériel nécessaire pour chaque étape. La démarche est appliquée dans la majorité des cas. de placer par ordre chronologique et logique les différentes étapes préalablement présentées et discutées en classe dans une marche à suivre d'un bricolage (texte d'instructions). La démarche est appliquée dans la majorité des cas dans la partie inférieure du niveau ; elle est pleinement réalisée dans la partie supérieure du niveau. de placer par ordre chronologique et logique les différentes étapes | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'introduire dans un texte argumentatif la majorité des arguments par un organisateur logico-argumentatif (parce que, car, etc.). de présenter les informations nécessaires pour exécuter les différentes étapes de la marche à suivre d'un bricolage (texte d'instructions). On pense ici tout particulièrement au matériel nécessaire pour chaque étape. La démarche est appliquée rigoureusement. d'employer à bon escient, de manière pertinente et conséquente, les mots du lexique utilisé et travaillé lors de la préparation de l'écriture d'un texte injonctif-explicatif; (exemple pour la marche à suivre dans un bricolage: feuille blanche, ciseaux, stylo, crayon, chablon; mettre le chablon sur la feuille blanche et chablonner au crayon gris, etc.). La démarche est appliquée dans la majorité des cas. de guider par des termes appropriés | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'introduire dans un texte argumentatif chacun des arguments par un organisateur logico-argumentatif, en référence aux exemples évoqués lors de la présentation de la situation de production. Il peut s'agir à chaque fois du même organisateur. (Exemple : « Je préfère la mer parce qu'on peut bronzer sur la plage. Parce qu'on peut chercher des cailloux... »). La démarche est appliquée rigoureusement de marquer les différentes étapes de la marche à suivre à l'aide de paragraphes. La démarche est appliquée rigoureusement. de marquer le fait qu'ils prennent en compte la situation de production (buts, destinataires,...) par des éléments observables dans leur texte d'explication d'une marche à suivre ; (en guidant l'attention du lecteur ; en soulignant des éléments importants ; en indiquant le but ; en indiquant le produit intermédiaire ou final ; en marquant la fin de la |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>gris... »). La démarche est appliquée de façon ponctuelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de segmenter en mots la majorité du texte qu'ils écrivent. Toutefois, ils éprouvent encore des difficultés particulières à la segmentation de mots dans des exemples tels que « je mamuse avec leau ». • <i>d'écrire à l'aide d'outils de référence une ou plusieurs parties d'un texte qui raconte, sur des thèmes abordés en classe (cette capacité n'a pas été vérifiée de manière empirique).</i> | <p>préalablement présentées et discutées en classe dans une marche à suivre d'un bricolage (texte d'instructions). La démarche est appliquée complètement dans le domaine supérieur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'exposer les différentes étapes préalablement présentées et discutées en classe dans une marche à suivre d'un bricolage qui sont essentielles pour la compréhension. (Ex. : « 1. Dessine la marionnette à l'aide du chablon ; 2. Découpe la marionnette ; 3. Dessine deux ronds au milieu de la jambe ; 4. Plie la jambe jusqu'au milieu du rond ; 5. Fais un trou au milieu du rond, puis découpe-le ; 6. Décore ta marionnette ; 7. Mets l'index et le majeur dans les deux trous et attache ta main avec l'élastique ») • la plupart des étapes de la démarche sont exécutées. • de commencer les phrases par une majuscule et d'appliquer les règles de base de la ponctuation: terminer les phrases par un signe de ponctuation. Ce principe est appliqué dans la majorité des cas.. | <p>les lecteurs d'une marche à suivre pour un bricolage (en marquant la fin d'une instruction, en indiquant le but (jouer), en indiquant les éléments essentiels dans le produit en fabrication, etc.). 1-2 de ces aspects doivent être réalisés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de marquer les différentes étapes de la marche à suivre à l'aide de paragraphes. La démarche est appliquée dans la majorité des cas. • de comprendre les mots comme des unités autonomes et de les segmenter. Le concept de mot est désormais acquis. (Exemples: « je mamuse avec leau »). La démarche est appliquée intégralement. • de commencer les phrases par une majuscule et de tenir compte de certains éléments de ponctuation: le point à la fin de toutes les phrases. Ce principe est appliqué rigoureusement. • d'écrire en allemand les noms avec des majuscules. Ce principe est appliqué dans la majorité des cas dans la partie inférieure du niveau. • de compléter une phrase de façon grammaticalement correcte. | <p>marche à suivre). (Exemple : « Ensuite tu découvres ta marionnette ». « Enfiler le pouce et l'auriculaire. Jouer ». 3 éléments au moins doivent être réalisés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de présenter toutes les étapes pertinentes pour la réalisation d'une activité de bricolage. (Exemple : voir Niv. II). • de proposer un titre à la marche à suivre pour un bricolage, mais le titre n'est pas directement référé à la tâche à réaliser. (Exemple : « La marionnette »). • d'écrire un titre en lien avec la tâche expliquée. (Exemple : « Comment faire une marionnette ? »). • dans leur texte, les élèves sont capables d'employer à bon escient, de manière conséquente, les mots du lexique utilisé et travaillé lors de la préparation de l'écriture d'un texte injonctif-explicatif (marche à suivre). (ex. pour la marche à suivre dans un bricolage: voir Niv. I.) • d'écrire en allemand les noms avec des majuscules. Ce principe est appliqué rigoureusement dans le domaine inférieur. |
|--|---|--|--|

en italique: items non validés

Description de niveau «Écrire» – 8^e année

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|---|---|---|--|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de reprendre des modèles langagiers, des caractéristiques textuelles et des moyens langagiers simples; d'utiliser du matériel ou des exemples proposés. d'utiliser des modèles de texte et des conventions d'écriture simples lorsque la consigne le demande explicitement de commencer d'utiliser de façon autonome des moyens assurant la cohérence du texte (recours à des mots spécifiques, à des développements thématiques, des structurations de texte). Cela vaut pour des consignes clairement structurées dans le domaine de la narration et de l'argumentation. d'identifier, d'isoler et de corriger une grande partie des fautes d'orthographe simples dans des textes d'élèves. de rédiger des parties de texte ou des textes de qualité plus élevée pour « situer » la rédaction. d'utiliser en partie, au service de la rédaction du texte, des informations thématiques figurant dans des | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> de choisir dans le contexte de la tâche des modèles langagiers, des caractéristiques textuelles et des moyens langagiers frappants et d'utiliser en partie des informations thématiques exigeantes ou des exemples. d'utiliser de façon autonome des modèles langagiers conventionnels et des conventions d'écriture lorsque la consigne le demande explicitement. d'écrire un texte narratif et descriptif de 100 à 150 mots en orthographiant correctement 90% des mots. d'utiliser en partie de façon autonome des moyens exigeants assurant la cohérence du texte, et ce également pour des situations aux données moins strictement explicitées. d'appliquer de façon autonome des stratégies d'écriture génératrices de textes et avec un impact structurant sur le texte, lorsque la consigne le demande explicitement. d'utiliser rigoureusement, pour la production individuelle de textes, | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser, dans le contexte de la tâche, des modèles langagiers peu apparents, des caractéristiques textuelles stylistiques et des moyens langagiers. d'utiliser des modèles de contenu et des informations thématiques exigeants en puisant dans le contexte de la tâche ou parmi les exemples donnés. d'écrire un texte narratif et descriptif de 100 à 150 mots quasiment sans fautes d'orthographe. de suivre (selon un modèle) les indications explicites de volume (env. 100 mots) lors de la rédaction de textes littéraires narratifs et descriptifs. de suivre en partie les indications exigeantes en matière de contenu dans des textes argumentatifs (par exemple des contre-arguments à partir des arguments de l'adversaire donnés dans la situation). d'utiliser de façon autonome des éléments appropriés au format de texte (genre) et portant sur le contenu et sur la forme linguistique | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser de façon conséquente et tout au long du texte des moyens de structuration et d'articulation textuels. d'utiliser, lors de la production de texte, des informations thématiques (arguments) et des énoncés littéraires de haut niveau en puisant dans le contexte de la tâche ou dans les exemples donnés. d'écrire un texte narratif et argumentatif exigeant de 100 à 150 mots quasiment sans fautes d'orthographe ou avec une erreur au maximum par tranche de dix lignes. de suivre complètement les indications explicites de volume (env. 100 mots) de textes exigeants. de suivre de façon convaincante les indications exigeantes en matière de contenu de textes argumentatifs (tentative d'arbitrage). d'utiliser de façon autonome des éléments exigeants appropriés au format de texte (genre) et portant sur le contenu et sur la forme linguistique. d'utiliser de façon conséquente des |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>exemples ou dans les consignes.</p> | <p>des informations thématiques et des moyens langagiers assez simples (notamment au niveau des mots).</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'améliorer des éléments simples du texte sur le plan de la forme et de la langue (ponctuation) à partir de consignes claires. • d'améliorer le texte sur le plan de la complexité du contenu (par ex. changement de la perspective narrative) et des éléments thématiques (à partir d'une tâche claire et délimitée). • de reconnaître des moyens stylistiques importants pour chaque format (genre) de texte (perspective narrative). • de repérer également des énoncés difficiles et importants (par ex. le thème de la solitude dans un texte narratif). | <p>(salutation initiale dans un mail, par exemple).</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'utiliser en continu des moyens langagiers de cohésion pour garantir la cohérence du texte et du développement thématique. • d'appliquer de façon conséquente des moyens langagiers générateurs de textes et avec un impact structurant sur le texte (conclusion d'un récit par exemple). • de repérer la majorité des erreurs orthographiques d'une certaine difficulté et d'en corriger une partie à bon escient. • de concrétiser par des exemples adaptés des corrections portant sur le contenu du texte. • de repérer correctement des énoncés même discrets, mais stylistiquement bien identifiables, et de reconnaître les critères essentiels de la structure du contenu du texte. | <p>moyens langagiers structurants et de cohésion textuelle pour garantir la compréhension du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • de contextualiser leurs textes de façon autonome. Ils utilisent les conventions d'écriture relatives au format du texte (genre) et des éléments constitutifs du texte. • de repérer des erreurs orthographiques même de mots difficiles et d'en corriger une grande partie à bon escient. • d'évaluer correctement l'impact de corrections qu'ils ont effectuées dans un texte rédigé par un tiers. • de repérer correctement des énoncés stylistiques exigeants et d'évaluer et de formuler correctement des énoncés implicites. |
|--|---|--|--|

Description de niveau «Écrire» – 11^e année

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|--|---|---|
| <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'adapter à leur texte des modèles de textes littéraires, des types de textes (des genres de textes selon leur regroupement) et des moyens langagiers exigeants quand la consigne est claire sur ce point. d'utiliser des informations thématiques assez simples (au niveau des mots) pour la production de leur propre texte. d'utiliser le plus souvent des informations thématiques assez simples et partiellement des informations plus complexes (un ou deux arguments). d'utiliser de façon autonome des modèles de textes simples, mais aussi complexes (argumentation) et des conventions d'écriture lorsque les consignes les demandent explicitement. d'utiliser de façon autonome des éléments du texte correspondant à l'objectif de la rédaction, conformément aux consignes données explicitement sur ce point. d'utiliser, pour assurer la cohésion du texte, des organisateurs textuels | <p>Les élèves sont capables</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser une partie des moyens langagiers, des types de textes (ou caractéristiques de genres de textes selon leur regroupement) et des conventions d'écriture qui sont proposés dans le contexte de la tâche ou dans des exemples de textes. Cela fonctionne également dans des tâches « ouvertes » (dont la marche à suivre est moins balisées) et dans les modèles de narration et de description littéraire. d'utiliser pour la production individuelle de textes des informations thématiques assez simples figurant dans le texte de présentation de la tâche (personnages d'un conte à résumer par exemple). d'utiliser également des informations complexes issues du texte de présentation de la tâche lorsque les consignes sont explicitées. d'utiliser de façon autonome des moyens langagiers, des stratégies génératives et des structurants textuels quand les consignes sont explicites et les missions bien cadrées. | <p>Les élèves sont capables,</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser des conventions d'écriture propres à des genres de texte, des stratégies adaptées aux contraintes de la situation de communication (destinataires, buts de l'écriture...). Ces conventions et stratégies sont choisies par eux et non imposées par les consignes. de tenir compte de certaines caractéristiques de genres de textes (selon les regroupements de genres, expositif, narratif, argumentatif). d'utiliser certaines informations données dans la situation de départ sans se contenter de les reprendre uniquement, mais en les enrichissant ou en les complétant dans leur texte. de construire un contenu qui a du sens par rapport à la tâche, aux consignes et au genre de texte à écrire. Le lexique utilisé est correctement ciblé en fonction du thème traité. d'écrire un texte de 80 à 180 mots avec très peu d'erreurs d'orthographe (au maximum sept). d'évaluer le sens, le rôle de certains éléments textuels (incitatifs, | <p>Les élèves sont capables,</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser des conventions d'écriture propres à des genres de texte, des stratégies adaptées aux contraintes de la situation de communication (destinataires, buts et enjeux de l'écriture). Ainsi, ils sont capables d'ancrer leur texte dans un contexte, d'explicitier les raisons qui les poussent à écrire, ce qu'ils attendent de leur lecteur. de répondre aux exigences du genre de texte en utilisant des moyens langagiers particuliers (nouveaux par rapport à ceux observés dans les productions des niveaux précédents, par exemple l'élément bibliographique à la fin d'un texte « scientifique ») ou des stratégies adaptées. de donner une cohérence à leur texte par une planification appropriée. de construire un contenu qui a du sens par rapport à la tâche, aux consignes et au genre de texte à écrire; s'ils reprennent des informations données dans la situation de départ, ils les complètent et les enrichissent, conformément aux exigences |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>complexes parallèlement aux organisateurs textuels simples (guidage du lecteur dans un espace par exemple).</p> <ul style="list-style-type: none"> de reconnaître les éléments correspondant à un type de texte (ou à un genres de texte) défini (par exemple, une recommandation de lecture). | <ul style="list-style-type: none"> d'écrire un texte descriptif selon un modèle clair, en orthographiant correctement 90% des mots. d'utiliser parfois des moyens langagiers et des stratégies de cohésion du texte (thématiques, logiques, langagières et formelles). d'améliorer des éléments simples sur le plan de la forme et de la langue (ponctuation) lorsque les consignes sont explicites sur ce point. d'améliorer sensiblement le texte sur le plan du contenu et des éléments thématiques selon une tâche (selon les éléments de présentation de la situation clairs et délimités). de repérer des effets de style et de moyens langagiers même discrets, mais jouant un rôle pour le type de texte (genre ou regroupement de genres de textes) concerné. | <p>argumentatifs), de certains effets de style présents dans le texte d'un camarade; ils sont également capables de repérer certains de ces éléments dans un texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> d'apporter des corrections au texte d'un camarade et, de ce fait, de l'améliorer sensiblement. de relier de manière logique et thématique les parties du texte qu'ils produisent, favorisant ainsi la compréhension de ce dernier par le lecteur. d'utiliser des moyens linguistiques pour marquer les liens entre des éléments expositifs/descriptifs, narratifs ou argumentatifs. | <p>implicites de la situation de communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> d'écrire un texte de 120 mots au plus sans erreur d'orthographe, ou un texte plus long avec moins de trois fautes d'orthographe. de repérer des effets de style, de les commenter, de les justifier, de les changer si nécessaire pour leur donner une plus grande visibilité, une plus grande lisibilité. d'utiliser des moyens langagiers donnant une cohérence et une logique au texte, dans le but d'aider le lecteur destinataire. de faire des repérages dans le texte d'un camarade, d'explicitier et de modifier certains passages peu clairs. de corriger des éléments de ponctuation dans le texte d'un camarade. d'utiliser des moyens linguistiques – parmi lesquels des organisateurs textuels – dans un texte argumentatif, donnant ainsi une cohésion à l'ensemble des arguments présentés. |
|--|---|---|---|

6.5 Orthographe

Description de niveau «Orthographe» – 8e année (français)

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|--|--|--|---|
| <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> réaliser correctement l'accord en nombre et en genre entre le déterminant et le nom. Il peut accorder correctement l'adjectif à l'intérieur d'un groupe nominal dans les cas simples (l'adjectif et le nom sont contigus). L'accord est moins bien réalisé si l'adjectif suit le nom. réaliser correctement l'accord entre le sujet et le verbe dans une phrase de structure simple ou dans une phrase relative simple (en qui), <ul style="list-style-type: none"> – si le sujet est à la 3e personne du singulier ou du pluriel ; – si le verbe est à l'imparfait (l'accord est moins bien maîtrisé avec un verbe au présent ou au passé composé) ; – si le verbe à accorder est très courant (verbes en -er, verbe sans particularités orthographiques). | <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> de réaliser correctement l'accord de l'adjectif dans des cas plus complexes, par exemple si l'adjectif suit le nom ou s'il est éloigné du nom (attribut), mais pas de manière systématique (l'accord de genre est moins bien maîtrisé que l'accord de nombre). (généralement) réaliser correctement l'accord entre le sujet et le verbe, indépendamment du verbe à accorder et dans tous les temps connus. choisir correctement le mode verbal adapté à la structure des phrases complexes (le subjonctif, le conditionnel). maîtriser son orthographe à plus de 80% en dictée et en production de textes dirigée . | <p>L'élève est généralement capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> accorder correctement l'adjectif avec son nom dans toutes les positions et dans toutes les situations (l'accord de genre est maîtrisé). accorder correctement le verbe et le sujet, y compris dans les cas complexes (sujet collectif ; déterminants de quantités ; groupe nominal sujet avec expansions du nom). Il sait accorder le participe passé des verbes composés connus en genre et en nombre avec le sujet. maîtriser son orthographe à plus de 90% en dictée et en production de textes dirigée. | <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, et sait mettre en oeuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière. Il sait également expliciter les règles qu'il découvre et qu'il applique. maîtriser son orthographe à environ 95% en dictée et en production de textes dirigée. |

⁹ D'après la densité des erreurs constatées (un mot pouvant contenir plusieurs erreurs).

| | | | |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, mais peut seulement en partie mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière.maîtriser son orthographe à environ 75%⁹ en dictée et en production de textes dirigée. | | | |
|---|--|--|--|

Description de niveau «Orthographe» – 11e année (français)

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|---|--|--|--|
| <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> réaliser correctement l'accord en nombre et en genre entre le déterminant et le nom, y compris dans les cas présentant des difficultés (déterminants de quantité). Il peut accorder correctement l'adjectif à l'intérieur d'un groupe nominal dans les cas simples (l'adjectif est proche du nom). réaliser correctement l'accord entre le sujet et les verbes fréquents et/ou réguliers, y compris dans des positions présentant quelques difficultés (sujet éloigné, relatives simples). Les temps simples du mode indicatif sont acquis. Dans les temps composés, l'accord du participe passé est correctement réalisé avec les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i>, dans les phrases non modifiées. utiliser correctement les homophones, y compris l'alternance –er/é, dans un contexte focalisé sur | <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> réaliser correctement l'accord de l'adjectif, y compris dans les cas plus complexes (nom éloigné ou postposé). (plus systématiquement) justifier ses choix orthographiques, de manière plus élaborée. maîtriser son orthographe à plus de 90% en production écrite. La difficulté principale est représentée par l'orthographe grammaticale. La transcription des phonèmes, ainsi que les homophones, occasionnent très peu d'erreurs. | <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> orthographier correctement la plupart des verbes et des temps, y compris les verbes présentant des difficultés orthographiques, et les modes autres que l'indicatif. Dans les temps composés, l'accord du participe passé est correctement réalisé avec les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i>, dans les phrases modifiées. expliquer ses choix orthographiques, par des règles apprises, appliquées dans le contexte observé. Il sait également analyser la structure morphologique d'un syntagme énoncé, et mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière. maîtriser son orthographe à plus de 95% en production écrite. L'orthographe grammaticale est la source de pratiquement toutes les erreurs constatées. | <p>L'élève est capable de</p> <ul style="list-style-type: none"> orthographier correctement tous les verbes et les temps, y compris les morphèmes de conjugaison en /u/ (passé simple, participe passé). Il sait les distinguer et les utiliser correctement. maîtriser son orthographe à presque 100% en production écrite. Aucune catégorie d'erreurs n'est plus fréquente que les autres. |

¹⁰ D'après la densité des erreurs constatées (un mot pouvant contenir plusieurs erreurs).

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>cet aspect de l'orthographe. Quelques erreurs de transcription phonologique peuvent subsister.</p> <ul style="list-style-type: none">réfléchir sur la morphologie des syntagmes énoncés, mais peut seulement en partie mettre en œuvre les mécanismes qu'il découvre de cette manière. Il sait également, en partie, expliciter les règles qu'il découvre et qu'il applique, ou tenir un discours métalinguistique, pour justifier un choix orthographique. Son discours reste cependant simple et contextuel (lié au cas à expliquer).maîtriser son orthographe à 85%¹⁰ ne contexte de production écrite . Les erreurs sont plus nombreuses en orthographe grammaticale. Des erreurs de transcription des phonèmes subsistent. Les homophones, dans ce contexte, peuvent donner lieu à quelques erreurs. | | | |
|--|--|--|--|

Description de niveau «Orthographe» – 8e année (allemand)

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|--|---|---|--|
| <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, bzw. einfachen Buchstabenregeln folgen, fast durchgehend richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die Stammregel teilweise anzuwenden (<i>e-ä</i> in morphologisch durchsichtigen Fällen, <i>ver-</i>, <i>vor-</i> bereiten aber noch Schwierigkeiten: <i>forwärts</i>, <i>fergessen</i>). • in isolierten Situationen die <i>ie</i>-Regel meist sicher anzuwenden. • die Doppelkonsonantenregel vor allem bei häufig geschriebenen Wortstämmen anzuwenden (Sommer, Mutter). • konkrete Nomen grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten aber auch hier noch Fehler auf. • Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen und bei häufig gebrauchten Wortstämmen anzuwenden. • die <i>ie</i>-Regel in isolierten Situationen meist sicher anzuwenden. • die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen und unter expliziter Nennung der Regel auch bei selteneren Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten auch in häufiger vorkommenden Wortstämmen verschiedentlich Fehler auf (<i>stopt</i>, <i>lauffen</i>, <i>hämern</i>). • konkrete Nomen und häufig auftretende Abstrakta (Glück, Angst, Morgen, Woche) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten in | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die Stammregel bei häufig gebrauchten Wortstämmen auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen (<i>Geldfälscher</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist. • die <i>ie</i>-Regel sicher anzuwenden. • die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen richtig anzuwenden. Es treten vor allem in der Sprachproduktion Übergeneralisierungen auf (<i>hollprig</i>, <i>kräftig</i>). • in isolierten Situationen echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit</i>, <i>Geschwindigkeit</i>) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben und bei selten | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die Stammregel auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen und bei weniger häufig gebrauchten Wortstämmen (<i>mitverursachen</i>, <i>Schirmständer</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist. • die <i>ie</i>-Regel, sicher anzuwenden. • die Doppelkonsonantenregel auch im freien Schreiben relativ sicher zu beherrschen. Fehler finden sich vor allem bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe</i>, <i>Artzt</i>, <i>gewalltig</i>). • echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit</i>, <i>Geschwindigkeit</i>) grosszuschreiben. Nominalisierte Infinitive werden manchmal |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>setzen. Ansonsten werden kaum Kommas gesetzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • in schulischen Texten hochfrequente Ausnahmeschreibungen (<i>Bär, See</i>) in Situationen, in denen die Aufmerksamkeit auf die Orthografie gelenkt ist, richtig zu schreiben. • auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Lang- und Kurzvokal, Artikelprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • in isolierten Situationen bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson oder MitschülerInnen zu fragen. Rechtschreibstrategien werden ansonsten nur selten genutzt, da das Bewusstsein für Rechtschreibprobleme fehlt (reflexive Rechtschreibkompetenz). | <p>diesem Bereich noch Fehler auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu setzen. Ansonsten werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf. • in schulischen Texten und im eigenen Wortschatz frequente Ausnahmeschreibungen (<i>Boot, Bühne, See</i>) richtig zu schreiben. Fremdwörter werden meist nach Laut-Buchstaben-Beziehungen verschriftet (<i>Klaun, Trotuwar</i>). • auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und unter Anleitung die Wörterbücher zu konsultieren. Bei Verstößen gegen die <i>ie</i>-Regel, gegen die Grsschreibung konkreter Nomen oder bei morphologisch durchsichtigen e-ä-Fehlern kann erklärt werden, wie es zum Fehler | <p>gebrauchten Abstrakta (<i>Vergleich</i>) treten Fehler in diesen Bereichen noch Fehler auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem finiten Nebensatz) in isolierten Übungen unter Anleitung richtig zu setzen. • auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen (<i>Belohnung, empfehle, mir</i>) und im eigenen Wortschatz frequente Fremdwörter (<i>Fan, Snowboard</i>) richtig zu schreiben. • auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren. Findet darin die Lösung für das Problem jedoch nicht immer. Schüler kann bei Regelverstößen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel meist herstellen. • durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und Vorschläge für Regeln zu | <p>grossgeschrieben, wenn ihnen ein Artikel bzw. eine Präposition mit verschmolzenem Artikel (<i>beim, ins</i>) vorausgeht. Adjektivnominalisierungen (<i>etwas Tolles</i>) und selten gebrauchte Abstrakta (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>) werden häufig kleingeschrieben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem finiten Nebensatz) in isolierten Situationen richtig zu setzen. • auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>) richtig zu schreiben. Fehler finden sich vor allem bei selten gebrauchten Wörtern (<i>trotuwar, filosofieren</i>). • die wichtigsten Proben für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren und darin meist eine Lösung für das Rechtschreibproblem zu finden. S kann bei Regelverstößen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel herstellen. |
|---|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---------------------|---|
| | <p>kam.</p> <ul style="list-style-type: none">• durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. | <p>formulieren.</p> | <ul style="list-style-type: none">• selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden, Vorschläge für Regeln zu formulieren und diese ansatzweise zu begründen. |
|--|--|---------------------|---|

Description de niveau «Orthographe» – 11e année (allemand)

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|--|---|--|
| <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die <i>ie</i>-Regel in isolierten Situationen meist richtig anzuwenden. • die Stammregel teilweise anzuwenden (e-ä in morphologisch durchsichtigen Fällen, ver-, vor-bereiten aber noch Schwierigkeiten: <i>forwärts, vergessen</i>). • die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen bei expliziter Nennung der Regel und bei bekannten Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten auch in häufig vorkommenden Wortstämmen verschiedentlich Fehler auf (<i>stopt, laufen, hämern</i>). • konkrete Nomen und häufig auftretende Abstrakta (Glück, Angst, Morgen, Woche) grosszuschreiben. Beim spontanen Schreiben treten in | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, fast durchgehend richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden. • die Stammregel in morphologisch durchsichtigen Fällen und bei häufig gebrauchten Wortstämmen anzuwenden. • die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen unter expliziter Nennung der Regel auch bei selteneren Wortstämmen anzuwenden. In Situationen der Sprachproduktion treten verschiedentlich Fehler auf (<i>hollprig, kräftig, stopt</i>) • echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) in isolierten Aufgaben grosszuschreiben. In Situationen der Sprachproduktion treten | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen, richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden. • die Stammregel bei häufig gebrauchten Wortstämmen auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen (<i>Geldfälscher</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist. • die Doppelkonsonantenregel in isolierten Situationen richtig anzuwenden. Fehler finden sich in der Sprachproduktion v.a. bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe, Artzt, gewalltig</i>). • echte Nomen und morphologisch bestimmbare Nominalisierungen in isolierten Situationen und in der Sprachproduktion (<i>Allgemeinheit, Geschwindigkeit</i>) meist | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wörter, die den grundlegenden Laut-Buchstaben-Beziehungen entsprechen richtig zu schreiben. • die Wörter korrekt zu trennen. • die <i>ie</i>-Regel in der Sprachproduktion meist richtig anzuwenden. • die Stammregel auch in morphologisch weniger durchsichtigen Fällen und bei weniger häufig gebrauchten Wortstämmen (<i>mitverursachen, Schirmständer</i>) anzuwenden. Fehler finden sich dann, wenn der Stamm nicht bekannt ist. • die Doppelkonsonantenregel auch im freien Schreiben relativ sicher zu beherrschen. Fehler finden sich manchmal bei morphologisch oder phonologisch unklaren Fällen (<i>Pfeiffe, Artzt, gewalltig</i>). • Nomen und Nominalisierungen in isolierten Situationen meist richtig zu schreiben. In der Sprachproduktion finden sich vor allem Fehler bei nominalisierten |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>diesem Bereich noch Fehler auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributive Adjektive) und Nominalgruppen richtig zu setzen. Zwischen Teilsätzen werden Kommas in isolierten Aufgaben und unter Anleitung ansatzweise gesetzt. In der Sprachproduktion werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf. • in schulischen Texten hochfrequente Ausnahmeschreibungen (<i>Bär, See</i>) richtig zu schreiben. • auf Aufforderung hin und unter Anleitung einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • in isolierten Situationen bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson oder Mitschüler und Mitschülerinnen zu fragen. Rechtschreibstrategien werden ansonsten nur selten genutzt, da das Bewusstsein für Rechtschreibprobleme fehlt (reflexive Rechtschreibkompetenz). | <p>verschiedentlich Fehler auf. Nominalisierte Infinitive werden vor allem dann grossgeschrieben, wenn ihnen eine Präposition mit verschmolzenem Artikel wie <i>beim, ins</i> vorausgeht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas bei Aufzählungen von Wörtern (z.B. attributiven Adjektiven), einfachen Wortgruppen (z.B. Nominalgruppen) und Sätzen richtig zu setzen. Zwischen Teilsätzen werden Kommas in isolierten Aufgaben und unter Anleitung gesetzt, wenn der zweite Teilsatz eingeleitet ist und beide Sätze finit sind. In freien Texten werden Kommas nach Betonungskriterien (nicht nach syntaktischen Kriterien) gesetzt und treten daher relativ unsystematisch auf. • in schulischen Texten und im eigenen Wortschatz frequente Schreibungen zu memorieren. Ausnahmeschreibungen (<i>Lehre, empfehle, Saal</i>) und Fremdwörter, die stark von den deutschen Laut-Buchstaben-Regeln abweichen (<i>Ketchup</i>) werden richtig geschrieben, wenn sie häufig gebraucht werden. | <p>grosszuschreiben. Nominalisierte Infinitive werden meist grossgeschrieben, wenn ihnen ein Artikel bzw. eine Präposition mit verschmolzenem Artikel (<i>beim, ins</i>) vorausgeht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor eingeleitetem finiten Nebensatz) in isolierten Situationen richtig zu setzen. • auch seltener vorkommende oder schwierigere Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter (<i>Tiger, Maschine, Clown</i>) richtig zu schreiben. Fehler finden sich vor allem bei selten gebrauchten Wörtern (<i>trotuwar, filosofieren</i>). • die wichtigsten Proben für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher zu konsultieren. S findet darin die Lösung für das Problem meistens. S kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel herstellen. • selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem | <p>Adjektiven (<i>etwas Tolles</i>) und Nominalisierungen, denen kein Artikel oder keine Präposition vorangeht. Auch schwierige Abstrakta werden verschiedentlich kleingeschrieben (<i>Gezwitscher, Vergleich, zur Verfügung</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommas in einfachen Fällen (z.B. bei Aufzählungen und vor finitem Nebensatz) in der Sprachproduktion richtig zu setzen. • Ausnahmeschreibungen und Fremdwörter werden meist richtig geschrieben. Fehler finden sich nur bei sehr selten gebrauchten Schreibungen. Meist werden diese Schreibungen jedoch im Wörterbuch nachgeschlagen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten Wörterbücher selbständig und ohne grossen Zeitaufwand zu konsultieren. S kann bei Regelverstössen den Zusammenhang zur Rechtschreibregel herstellen. • selbständig Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden, Vorschläge für Regeln zu formulieren und diese zu begründen. |
|---|---|---|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und unter Anleitung die Wörterbücher zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die <i>ie</i>-Regel, gegen die Grossschreibung konkreter Nomen oder bei morphologisch durchsichtigen e-ä-Fehlern kann erklärt werden, wie es zum Fehler kam. • durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. | <ul style="list-style-type: none"> • auf Aufforderung hin einzelne Grammatikproben (z.B. Artikelprobe, Lang- und Kurzvokal, Ersatzprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. • bei Rechtschreibschwierigkeiten die Lehrperson zu fragen und die Wörterbücher auf Aufforderung hin zu konsultieren. Bei Verstössen gegen die Doppelkonsonanten-, <i>ie</i>- und Stammregel sowie gegen die Grossschreibung echter Nomen können sie erklären, wie es zum Fehler gekommen ist. • durch Anleitung Zugang zu einem orthografischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. | <p>Forschungsauftrag zu finden und Vorschläge für Regeln zu formulieren.</p> | |
|--|---|--|--|

6.6 Grammaire

Description de niveau «Grammaire» – 8e année (français)

| Niveau I ₈ | Niveau II ₈ | Niveau III ₈ | Niveau IV ₈ |
|---|--|---|--|
| <p>grammaire en acte</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans les genres de textes familiers, l'élève est capable de former des phrases simples; dans les phrases complexes et au niveau de l'organisation du texte, des erreurs syntaxiques peuvent apparaître. <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à reconnaître certaines catégories de mots dans des phrases simples: le nom, le déterminant, le verbe, l'adjectif (cas simples: proximité entre l'adjectif et le nom). L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas simples (D + N, D + Adj + N). L'élève est apte à reconnaître le sujet dans des cas simples (GN, pronom, nom propre). Il est capable de reconnaître le groupe verbal (cas simples : V + CV (GN) et il sait reconnaître le | <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à reconnaître les pronoms de conjugaison ainsi que les prépositions les plus fréquentes (avec, pour, de, à) si elles ne sont pas contractées (au, du). Il est également capable de reconnaître certains adverbess, parfois les pronoms personnels (le, la, les) et les pronoms relatifs (qui, que) dans des phrases courtes. L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas complexes (D + N + Adj, D + N + GPrép, D + N + Ph rel). Il est apte à reconnaître le groupe prépositionnel dans des cas simples (Prép + GN) et de reconnaître les phrases relatives | <ul style="list-style-type: none"> L'élève maîtrise la syntaxe dans les phrases simples et complexes ainsi que la construction des textes. De rares maladresses peuvent apparaître. <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à distinguer le nom propre du nom commun. Il est capable de reconnaître les adverbess, les pronoms personnels (le, la, les) et les pronoms relatifs (qui, que) dans des phrases longues ou cas difficiles (qu'). L'élève est apte à reconnaître également le pronom personnel « leur » (anaphore) et le pronom relatif « dont » (cas simples). L'élève est capable de reconnaître le groupe nominal dans des cas complexes (D + N + Ph rel; le GN constitué de N + des expansions du N, dans toutes les positions de la phrase). Il est apte à reconnaître le groupe prépositionnel dans des cas | <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à reconnaître la catégorie de l'adjectif même dans des cas complexes (éloignement de l'adjectif et du nom correspondant ou dans la fonction d'attribut). Il est capable de reconnaître également le pronom personnel « leur » (anaphore) et le pronom relatif « dont » (également dans des phrases longues où la relation est moins évidente). L'élève est capable de reconnaître le groupe adjectival. Il est apte à reconnaître les phrases relatives dans toutes les positions ou dans le contexte d'une phrase complexe (p. ex. plusieurs CV). |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>complément de phrase dans des cas simples (CP en début de phrase).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de reconnaître les types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives et négatives. • L'élève est apte à employer des procédures grammaticales simples pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases de manière guidée. • L'élève est en partie capable d'identifier les valeurs sémantiques de temps, de lieu, de but. | <p>simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est apte à reconnaître le groupe verbal (cas simples : V + CV (GN ou GPrép)). Il est capable de distinguer les constituants obligatoires des constituants facultatifs (groupe verbal principal, complément de phrase, complément de verbe), mais la compétence n'est pas stabilisée. • L'élève est capable de reconnaître les types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives, impératives et négatives. • L'élève est apte à employer des procédures grammaticales simples pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases de façon partiellement autonome. | <p>complexes (Prép + GN, GN composé de plusieurs éléments).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est apte à reconnaître le sujet dans tous les cas (GN, pronom, nom propre). • Il est capable de reconnaître le groupe verbal (cas complexes : V + CV + CV + CP ou verbe avec un complément sous forme de subordonnée ou de pronom). Il est également apte à reconnaître le complément de phrase dans des cas complexes (positionnement enchâssé ou à la fin de la phrase). • L'élève est capable de distinguer les constituants obligatoires des constituants facultatifs (groupe verbal principal, complément de phrase, complément de verbe), mais la compétence n'est pas stabilisée. Il est apte à reconnaître l'attribut. • L'élève est capable de reconnaître les quatre types et formes de phrases suivants : phrases exclamatives, impératives, déclaratives et négatives. • L'élève est apte à employer des procédures grammaticales pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases. | <ul style="list-style-type: none"> • L'élève a l'aptitude à reconnaître l'attribut dans toutes ses réalisations. • L'élève est apte à employer des procédures grammaticales pour identifier des groupes, des fonctions et des types et formes de phrases. L'emploi est le plus souvent systématique, efficace et autonome. |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>L'emploi n'est pas systématique, mais le plus souvent efficace et autonome.</p> <ul style="list-style-type: none">• L'élève est capable d'identifier les valeurs sémantiques de temps, de lieu, de but. | |
|--|--|--|--|

Description de niveau «Grammaire» – 11e année (français)

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|--|---|---|---|
| <p>grammaire en acte</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève maîtrise la syntaxe dans les phrases simples et complexes ainsi que la construction des textes. De rares maladresses peuvent apparaître. <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à distinguer, pour les groupes principaux de la phrase, la catégorie de la fonction et peut nommer les deux (GN-sujet, subordonnée-CV, GPrép-CP). L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et nommer sa catégorie dans les cas simples. L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments (cas simples). L'élève est capable de reconnaître partiellement les phrases transformées par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (sauf passive). L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées relatives | <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe de la phrase, la catégorie de la fonction et peut tous deux les nommer la plupart du temps. L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et nommer leur catégorie dans les cas simples. L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments de diverses catégories. L'élève est capable de reconnaître le plus souvent les phrases transformées par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (sauf passive). L'élève est apte à reconnaître et | <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe, la catégorie de la fonction et les nommer le plus souvent avec précision. L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et souvent de nommer leur catégorie. L'élève est capable de reconnaître une phrase transformée par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas simples). L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées de différents types (relatives, | <p>grammaire explicite</p> <ul style="list-style-type: none"> L'élève est apte à distinguer, pour tout groupe, la catégorie de la fonction et les nommer avec précision (y compris par exemple GAdv-Mod). L'élève est capable d'identifier dans un groupe le constituant de base (noyau) et les constituants secondaires et nommer avec précision leur catégorie. L'élève est apte à enrichir un nom par des compléments de diverses catégories à la demande (cas complexes). L'élève est capable de reconnaître une phrase transformée par pronominalisation, par subordination et par changement de type et de |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>simples (subordonnant «qui»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (sauf passive). | <p>former des subordonnées relatives simples (subordonnant «où, dans lequel, auquel, dont»).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (sauf passive, également partiellement les cas complexes). | <p>circonstancielle, complétive).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas simples). | <p>forme (y compris phrases passives, cas complexes).</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève est apte à reconnaître et former des subordonnées de tout type et complexes. • L'élève est capable de transformer une phrase par pronominalisation et par changement de type et de forme (y compris phrases passives, cas complexes). |
|--|---|--|--|

Description de niveau «Grammaire» – 8e année (allemand)

| Niveau I _g | Niveau II _g | Niveau III _g | Niveau IV _g |
|--|--|---|---|
| <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt zu bilden und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen</i> – <i>*stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>) oder schwierigem Genus (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen für das Verstehen störende Fehler auftreten. häufig gebrauchte und morphologisch durchsichtige Stämme zu erkennen. Unter Anleitung können einfache | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt zu bilden und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen</i> – <i>*stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>) oder schwierigem Genus (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen Fehler auftreten, ohne dass diese jedoch das Verstehen stark beeinträchtigen. häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxverstösse treten manchmal bei komplexen Sätzen auf. regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>*bindete</i>, <i>*riechte</i>), falsche Pluralformen (<i>*Lifter</i>), falsche Steigerungsformen (<i>*töller</i>) und Genusfehler (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). durchsichtige Stämme sowie Vor- und Nachmorpheme in komplexen Wörtern zu erkennen, sodass die Analyse genutzt werden kann, um auch selbständig die Stammregel anwenden zu können. Wortfamilien mit frequenten Wörtern selbständig zu bilden. einige wenige Grammatikproben | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxfehler treten selten auf. regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>grabte</i>) oder falsche Pluralformen (<i>Aquariums</i>). Akkusative werden bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>). Stämme in komplexen Wörtern auch dann zu erkennen, wenn sie modifiziert oder in komplexe Wörter eingebettet sind (<i>verängstigen</i>, <i>Zugsverbindungen</i>). Vor- und Nachmorpheme werden meist erkannt, wenn sie am Anfang oder am Ende des Wortes stehen. Die S können den Wortaufbau komplexer Wörter selbständig analysieren, wenn ihr Aufbau durchsichtig ist. Wortfamilien selbständig zu bilden. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Zusammensetzungen (<i>Haustür</i>, <i>Brotmesser</i>) in Stammmorpheme zerlegt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Anleitung Wortfamilien mit hochfrequenten Wörtern zu bilden. • einfache Grammatikproben unter schrittweiser Anleitung anzuwenden. Grammatikproben werden aber nicht selbständig für die Lösung von Problemen genutzt. • den Inhaltsträger einer Konstituente (z. B. Satzglied) in einfachen Fällen (v.a. Subjekt und Zeitangaben) zu erkennen. Strukturell kann die Konstituente jedoch nicht analysiert werden. • Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Daher werden konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, inhaltlich prototypische Adjektive meist richtig bestimmt. • durch enge Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der ansatzweise anderen nachzuvollziehen. | <p>komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden. Unter Anleitung können einfache Zusammensetzungen (<i>Blumentopf</i>, <i>Brotmesser</i>) in Stammmorpheme zerlegt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Anleitung Wortfamilien mit frequenten Wörtern zu bilden. • auf Anforderung hin und unter Anleitung einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen. • den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin</i>, <i>heute Abend</i>). • Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Typische Vertreter der Wortart werden meist richtig bestimmt (z.B. konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, prototypische Adjektive, typische Partikel (z.B. <i>über</i>, <i>auf</i>, <i>mit</i>)). • unter Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem | <p>(z.B. Artikelprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. Komplexere Proben werden unter Anleitung angewendet (z.B. Ersatzprobe). Für die Lösung von Problemen in Forschungsaufträgen werden die Proben noch etwas willkürlich genutzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfache Konstituenten, vor allem Nominalgruppen (z.B. <i>die fetten Fliegen</i>, <i>heute Abend</i>) mithilfe eines Verbfächers strukturell zu erkennen. • Wortarten nach inhaltlichen und in Ansätzen auch nach formalen Kriterien zu bestimmen. Daher werden konkrete und einfache abstrakte Nomen, Voll- und Hilfs- bzw. Modalverben, Adjektive (<i>unschuldig</i>), typische Partikel und einige Pronomen mithilfe der Pronomenliste häufig richtig bestimmt. • Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen. | <ul style="list-style-type: none"> • wichtige Grammatikproben zur Lösung orthografischer Probleme und für die Erforschung von sprachlichen Phänomenen zu nutzen. • Nominal- und Präpositionalgruppen (z.B. <i>die nette Nachbarin</i>, <i>mit seinem schnellen Auto</i>) mithilfe eines Verbfächers strukturell zu erkennen. • Wortarten in einfachen Fällen nach formalen Kriterien zu bestimmen. • Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen und über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen. |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. | | |
|--|--|--|--|

Description de niveau «Grammaire» – 11e année (allemand)

| Niveau I ₁₁ | Niveau II ₁₁ | Niveau III ₁₁ | Niveau IV ₁₁ |
|---|--|--|---|
| <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) weitgehend korrekt und Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei unregelmässigen Präteritumsformen (<i>stossen – *stosste</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>) oder schwierigem Genus (<i>*der Spital</i>). Akkusative werden der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten auch bei häufigen Präpositionen bzw. bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen für das Verstehen störende Fehler auftreten. häufig gebrauchte und morphologisch durchsichtige Stämme zu erkennen. Unter Anleitung können einfache | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> im Schriftlichen einfache Sätze (Parataxe) und prototypische komplexe Sätze (Hypotaxe) weitgehend korrekt zu bilden und einfache Flexionsformen (Konjugations- und Fallformen) meist richtig zu bilden. Fehler finden sich bei selten gebrauchten unregelmässigen Präteritumsformen (<i>erbleichen – *erbleichte</i>) sowie bei schwierigen Pluralformen (<i>*Hefter</i>). Akkusative werden manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Oskar nahm ein Balken</i>). Kasusfehler treten teils bei Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion auf (<i>die Katze springt auf dem Baum</i>). Bei Schülern und Schülerinnen, die eine andere Erstsprache als die Schulsprache erworben haben, können auch in anderen Bereichen Fehler auftreten, ohne dass diese jedoch das Verstehen stark beeinträchtigen. häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxverstösse treten manchmal bei komplexen Sätzen auf. regelmässige Flexionsformen im Schriftlichen richtig zu bilden. Im weniger frequenten Wortschatz finden sich manchmal falsche unregelmässige Präteritumsformen (<i>grabte</i>) oder falsche Pluralformen (<i>Aquariums</i>). Akkusative werden bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>). Stämme (auch modifizierte, z.B. <i>Geldfälscher</i>) sowie Vor- und Nachmorpheme in komplexen Wörtern zu erkennen, sodass die Analyse genutzt werden kann, um auch selbständig die Stammregel anwenden zu können. Wortfamilien mit frequenten Wörtern selbständig zu bilden. selbständig einfache | <p>Die S sind fähig,</p> <ul style="list-style-type: none"> einfache und komplexe Sätze weitgehend korrekt zu bilden. Syntaxfehler kaum auf. Flexionsformen meist richtig zu bilden. Es finden sich nur wenige Fehler bei selten gebrauchten unregelmässigen Präteritumsformen und Pluralformen. Akkusative werden nur bei komplexer Syntax manchmal der Mundart entsprechend gebildet (<i>Sie erkannten dort vorne, wo vorher alles hell war, ein Schatten</i>). den Wortaufbau komplexer, aber durchsichtig aufgebauter Wörter selbständig zu analysieren und die Wortanalyse für die Orthografie zu nutzen. Wortfamilien selbständig zu bilden. die wichtigsten Grammatikproben zur Lösung orthografischer Probleme und für die Erforschung von sprachlichen Phänomenen selbständig zu nutzen. Wortarten nach formalen Kriterien |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Zusammensetzungen (<i>Haustür, Brotmesser</i>) in Stammmorpheme zerlegt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Anleitung Wortfamilien mit frequenten Wörtern zu bilden. • einfache Grammatikproben unter Anleitung anzuwenden. Grammatikproben werden aber nicht selbständig für die Lösung von Problemen genutzt. • Wortarten nach inhaltlichen Kriterien zu bestimmen. Typische Vertreter der Wortart werden meist richtig bestimmt (z.B. konkrete Nomen, konjugierte (Voll-) Verben, prototypische Adjektive, typische Partikel (z.B. <i>über, auf, mit</i>)). • den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>). • durch enge Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. | <p>erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden. Einfache Zusammensetzungen (<i>Blumentopf, Brotmesser</i>) können in Stammmorpheme zerlegt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter Anleitung Wortfamilien mit frequenten Wörtern zu bilden. • auf Aufforderung hin einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen. • den Inhaltsträger einer Konstituente zu erkennen. Einfache Wortgruppen mit sehr eng zusammengehörenden Wörtern werden manchmal als Konstituente analysiert (<i>die Nachbarin, heute Abend</i>). • Wortarten nach formalen Kriterien zu bestimmen, sodass sie deren typische Vertreter (z.B. lexikalisch und morphologisch bestimmbare Nomen, typische Adjektive, Verben, typische Präpositionen und Konjunktionen als Partikel, typische Pronomen (z.B. Personalpronomen)) jeweils der richtigen Wortart zuordnen können. | <p>Grammatikproben (z.B. Artikelprobe) für die Klärung orthografischer Probleme zu nutzen. Komplexere Proben werden unter Anleitung angewendet (z.B. Ersatzprobe). Für die Lösung von Problemen in Forschungsaufträgen werden die Proben noch etwas willkürlich genutzt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortarten in einfachen Fällen nach formalen Kriterien zu bestimmen. • in einfachen Sätzen Nominalgruppen (<i>die nette Nachbarin, ihn</i>) oder Präpositionalgruppen (<i>mit dem Bus</i>) als Konstituente zu ermitteln sowie Subjekte und typische (Akkusativ-) Objekte (direkt nach dem Verb platziert) funktional zu bestimmen. • Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen und in Ansätzen auch über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen. | <p>zu bestimmen. Typische Konjunktionen (<i>weil, und, denn</i>) und Präpositionen (<i>auf, über, im ...</i>) werden auch funktional bestimmt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Satzglieder mithilfe der Verschiebeprobe zu bestimmen sowie Subjekte und typische (Akkusativ-)Objekte funktional zu bestimmen. • Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen über grammatische Strukturen anderer Sprachen für die Analyse nutzen. |
|---|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• in einfachen Sätzen einfache Nominalgruppen (<i>die Nachbarin</i>) oder Präpositionalgruppen (<i>mit dem Bus</i>) als Konstituente zu ermitteln und Subjekte in Spitzenstellung funktional zu bestimmen.• durch Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachzuvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen. | | |
|--|--|--|--|

7. Proposition de standards de base

7.1 Standards de base «écouter»

Ecouter constitue une compétence linguistique qui joue un rôle fondamental dès le commencement de la vie humaine. C'est un processus constructif qui inclut des compétences spécifiques cognitives, notamment linguistiques, psychologiques et sociales. Il s'agit en particulier, dans des situations de communication diverses, des capacités suivantes : orienter de manière ciblée son attention sur la langue parlée, percevoir les signaux acoustiques et non acoustiques (visuels : posture, signaux gestuels, etc.), les décoder et, enfin, capter les informations essentielles et, sur la base de connaissances préalables, leur donner du sens.

Ecouter est indispensables à une véritable communication; cette compétence est donc une des qualifications clés pour l'école et le travail. Les élèves passent une grande partie des cours à écouter. La transmission d'informations, c'est-à-dire l'input d'apprentissage, passe fréquemment par l'oral, et les élèves doivent par conséquent être formés à guider et contrôler leur comportement d'écoute pour gérer la réception des informations (sélection, interprétation, évaluation et conservation) de façon autonome et compétente.

Standard de base «écouter» 4^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de comprendre dans une large mesure quand ils sont orientés par des questions claires les textes oraux monologiques et dialogaux dont le thème et le vocabulaire leur sont familiers. Les informations à repérer sont explicites dans le texte. Les élèves sont en mesure de comprendre un texte bref ou un extrait, ayant une structure simple aux niveaux du contenu et de la forme et de les mettre en relation avec leur monde quotidien. Dans certains cas typiques, les élèves reconnaissent la fonction du texte entendu.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables,

- de comprendre des textes oraux monologiques ou dialogaux prototypiques de genres divers (narrations, rapports, marche à suivre, descriptions, etc.).
- de répondre à des questions concernant des informations explicites essentielles dans le texte.
- de repérer des informations explicites formulées in extenso même quand la réponse demandée ne peut pas être reprise littéralement du texte.
- de comprendre des mots ou des syntagme inconnus à partir du contexte si ce dernier soutient la démarche.
- d'écouter avec attention une marche à suivre, d'extraire correctement les informations et de les utiliser dans les activités requises.
- de reconnaître et de comprendre le thème global général du texte ou extrait de texte.
- de reconnaître le genre/format (narration, exposition, explication) et de commencer à comprendre la fonction du texte dans ses grandes lignes.

Compétences spécifiques sans validation

- de participer à un entretien approprié à son âge, en écoutant attentivement et de prendre la parole à bon escient (cf. «Interagir verbalement»).
- de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou manque de clarté.
- de comprendre également des textes audiovisuels (par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels) et des pièces de théâtre présentant le même degré de complexité.
- de percevoir dans un texte audiovisuel, un texte oral, une pièce de théâtre ou une conversation des signaux non verbaux et paraverbaux familiers (par ex. timbre de voix, rapidité d'élocution, gestuelle, mimiques).

Illustration des tâches

Les tâches d'écoute pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- La consigne est appropriée à l'âge, en d'autres termes elle est structurée de manière à soutenir la compréhension (orientation préalable grâce à des images ou une courte introduction, etc.; lire à haute voix les possibilités de réponses pour éviter d'évaluer la compétence de lecture).
- Le vocabulaire est proche de la vie quotidienne, familier et très usuel. Les quelques mots difficiles peuvent être compris grâce au contexte.
- Le contenu et la structure du texte oral sont simples et linéaires: la thématique est familière et motivante; le texte est court et clairement articulé; les divers éléments du texte vont bien ensemble (texte prononcé, musique, bruitage).
- Le format des questions et des réponses est simple, il s'agit en général de questions fermées de type réponses à choix multiple. La réponse aux questions ouvertes ne doit pas être trop exigeante sur le plan lexical.

Exemple de texte

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte oral, un reportage, appartient par conséquent au genre *expositif*, qui est d'un abord assez difficile pour les enfants de 4^e année. La compréhension en est toutefois considérablement facilitée par la structure narrative de nombreuses parties de ce reportage (séquence claire des étapes de l'action, alternance entre passages du narrateur avec des passages où les personnes concernées ont la parole).
- le texte est bref et le thème, tout en n'étant pas familier, est orienté vers le monde de l'enfance. On y raconte l'histoire d'un enfant. Le reportage contient des descriptions et des déroulements simples, les personnages sont introduits de manière très accessible.
- La structure du reportage est compréhensible: seuls le journaliste et Sudir, un enfant des rues, prennent la parole, mais le locuteur joue les rôles du reporter et de Sudir. Les divers passages du texte sont bien démarqués les uns des autres. La musique sert de lien d'une situation à l'autre, mais pas de support au texte.
- Les textes sont dits avec une diction très claire et assez lentement. Ils sont organisés de manière à soutenir le fil conducteur du texte.
- Le vocabulaire est proche de la réalité quotidienne. Seuls les noms indiens sont inhabituels.

- Sur le plan formel, le texte a une structure simple: phrases courtes, surtout des propositions principales, pas de groupe nominal et presque pas de constructions passives.

Les enfants des rues en Inde – un reportage

(Musique indienne, tambours)

Au cours d'un voyage en Inde, j'ai rencontré un jeune garçon nommé Sudir dans la ville de Mahim. Ce garçon a grandi dans un petit village avec beaucoup de frères et sœurs. Ses parents sont pauvres et ont de gros problèmes. C'est pour cela que Sudir s'est enfui en ville et qu'il vit désormais dans la rue. Je l'ai accompagné pendant toute une journée et j'ai ainsi pu voir comment se passe sa vie quotidienne. C'est ce que je voudrais vous raconter aujourd'hui, alors écoutez-moi bien.

Pour marquer le début de notre amitié, j'ai offert un pantalon et une chemise à Sudir. Il a vraiment l'air d'une star de cinéma avec son jeans rouge tout neuf, sa chemise neuve, et une allumette au coin de la bouche. Nous avançons rapidement à travers la foule. «Viens avec moi», me dit-il, «je vais te montrer où je dors». Nous marchons dans les rues de Mahim. Pour nous, elles n'ont rien de spécial, mais pour Sudir, ce sont ses rues, les rues de sa ville. «Tiens, là en bas, là où tu vois le sac, c'est là que je dors le plus souvent», me raconte-t-il en montrant un mur à côté d'une bijouterie. Tout à coup, ses amis arrivent et il me présente sa bande.

(Musique de fond, tambours)

Quelques-uns ont des sacs sur l'épaule. Je leur demande: «Qu'est-ce que vous avez là-dedans?» Ils me répondent: «Des déchets, nous ramassons justement des déchets». «Ah, je peux vous accompagner?» «Bien sûr, viens avec nous!» Le soleil est brûlant, il n'y a pas un nuage dans le ciel. Les garçons marchent vite. J'ai de la peine à les suivre. Leurs yeux fixent sans arrêt le sol. Ils trouvent une boîte de conserve par ci, une boîte à cigarettes par là, ou encore une brique de lait, un bout de carton ou d'aluminium... Les garçons savent tout de suite si quelque chose peut leur être utile ou non. Un coup d'œil rapide sur les grands tas d'ordures leur suffit. Ils s'arrêtent seulement devant certains tas, ils fouillent, mais leur butin est maigre. «A cette heure», explique Sudir, «d'autres ont déjà passé avant nous».

Nous arrivons dans les beaux quartiers de Mahim. C'est là qu'habitent les gens riches. Les maisons sont éloignées de la rue et protégées par des murs. Au portail d'une de ces maisons, il y a un garde en uniforme beige, avec un grand bâton de bois à la ceinture. Nous nous cachons au coin de la rue et deux des garçons la traversent. L'un s'assoit contre le mur et fait semblant de rien. A la vitesse de l'éclair, l'autre grimpe sur ses épaules et profite de son élan pour franchir le mur. Le garçon devant le mur jette un coup d'œil en direction du garde et jette le sac de l'autre côté du mur. Je demande discrètement à Sudir: «Qu'y a-t-il donc derrière le mur?». «La poubelle des riches», me dit-il. Peu après, le sac vole à nouveau par-dessus le mur, mais nettement plus plein qu'avant. Puis c'est au tour du garçon de réapparaître. Le garde près de la porte d'entrée n'a pas bougé, il a l'air de s'ennuyer. Les deux garçons traversent tranquillement la rue, le visage rayonnant. Nous continuons notre tournée.

«Vous n'avez jamais d'ennuis avec la police?» «Non», répond Sudir, «des gars de la bande font les nettoyages au poste de police de Mahim. Voilà pourquoi on nous laisse tranquilles.»

Le soir tombe. Je veux rentrer à l'hôtel. «Viens, je te raccompagne», dit Sudir. Il a toujours l'air de s'en faire un peu pour moi. Le train est de nouveau bondé et, cette fois, nous devons même rester en dehors et nous accrocher aux portes. Je lui crie dans le vent: «Tu ne veux pas retourner une fois dans ton village?» Non, pas maintenant, Sudir rentrera peut-être plus tard, quand il sera très riche et qu'il pourra régler tous les problèmes de sa famille. C'est son rêve.

Nous passons par-dessus les voies, sur un pont qui mène à mon hôtel. Il n'y a tout à coup plus personne sur le pont, à part une vieille mendicante aveugle. Elle chante une chanson. Nous passons devant elle. Peu après, je dois prendre congé de Sudir. «Au revoir, Sudir, bonne chance». Il me demande: «Tu n'as pas 10 roupies pour moi?». Eh bien, me suis-je dit, d'abord les vêtements, et maintenant, il veut encore de l'argent! Bon, tant pis, après tout, ce ne sont que 50 centimes et, dès demain, il devra recommencer à essayer de s'en sortir tout seul. Alors je lui donne ses 10 roupies. «Salut, Sudir».

(en musique de fond, on entend un jeune chanter).

Exemples de questions :

Trouver des informations explicites dans un texte.

Les enfants des rues en Inde(H19-02)

Extrait de texte: (...) «je vais te montrer où je dors». Nous marchons dans les rues de Mahim. Pour nous, elles n'ont rien de spécial, mais pour Sudir, c'est ses rues, les rues de sa ville. «Tiens, là en bas, là où tu vois le sac, c'est là que je dors le plus souvent», me raconte-t-il en montrant un mur à côté d'une bijouterie.

Question: sur quoi dort Sudir?

- sur un tas d'ordures
- sur un sac
- sur la paille
- sur un matelas
- sur des bouts de vieux tapis

Le gâteau au chocolat (H18-06)

Extrait de texte: Sacarine habitait avec son papa et sa maman dans une maison au bord de la mer. Devant la maison, il y avait deux bouleaux entre lesquels se balançait un hamac. Ce jour-là, justement, le **hamac** s'était transformé en un bateau pirate et, sur ce bateau, c'était Sacarine le capitaine.

Après avoir navigué et pillé sur tous les océans, après avoir lutté sans cesse contre les ouragans, Sacarine sentit qu'elle avait envie de manger... un petit biscuit ou quelque chose de ce genre. Elle quitta le bateau et rentra dans la maison pour aller à la cuisine. Elle resta immobile, comme foudroyée, et inspira profondément. (...)

Question 6 Sacarine est capitaine d'un bateau pirate. Inscris le nom de l'objet qui lui sert de bateau!

.....

Les enfants des rues (H19-04)

Extrait de texte: (...) C'est là qu'habitent les gens riches. Les maisons sont éloignées de la rue et protégées par des murs. Au portail d'une de ces maisons, il y a un garde en uniforme beige, avec un grand bâton de bois à la ceinture. Nous nous cachons au coin de la rue et deux des garçons la traversent. L'un s'assoit contre le mur et fait semblant de rien. L'autre grimpe sur ses épaules à la vitesse de l'éclair et profite de son élan pour franchir le mur. Le garçon devant le mur jette un coup d'oeil en direction du garde et jette le sac de l'autre côté du mur. Je demande discrètement à Sudir: «Qu'y a-t-il derrière le mur?». «La poubelle des riches», me dit-il. Peu après, le sac vole à nouveau par-dessus le mur, mais nettement plus plein qu'avant. Puis c'est au tour du garçon. Le garde n'a pas bougé, il a l'air de s'ennuyer. Les deux garçons traversent tranquillement, le visage rayonnant. (...)

Question: pourquoi est-ce qu'un des jeunes escalade et franchit le mur?

- il veut fâcher le garde.
- il veut impressionner le reporter.
- il veut fouiller dans les poubelles des riches.
- il veut se reposer sur le mur.
- il veut se cacher des policiers.

Déduire des mots ou des syntagmes inconnus du contexte

Le gâteau au chocolat (H18-03)

Extrait de texte: (...) Après avoir navigué et pillé sur tous les océans, après avoir lutté sans cesse contre les ouragans, Sacarine sentit qu'elle avait envie de manger... un petit biscuit ou quelque chose de ce genre.

Elle quitta le bateau et rentra dans la maison pour aller à la cuisine. Elle resta immobile, comme foudroyée, et inspira profondément.

Oh, quelle odeur! Ça sentait incroyablement bon.

«Un gâteau au chocolat?», demanda-t-elle à son papa. «Tu as fait un gâteau au chocolat?»

Lorsqu'elle rentre chez elle, Sacarine est **comme foudroyée**. Qu'est-ce que ça veut dire?

- Sacarine a remarqué quelque chose d'extraordinaire.
- Sacarine a peur de la foudre.
- Sacarine a eu très peur.
- Il y a des éclairs et du tonnerre.
- Sacarine ne bouge plus à cause de la foudre.

Suivre attentivement des instructions et extraire correctement l'information

Les animaux (Quelle est la bonne carte ?) (H17-01)

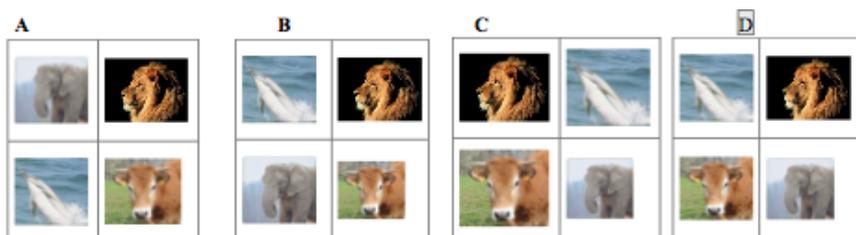
Sur la feuille, devant vous, il y a quatre cartes. L'une de ces cartes est la bonne carte.

Laquelle ? Ecoutez attentivement, on ne le dira qu'une seule fois.

La bonne carte, c'est celle où il y a un lion en haut à droite, un dauphin à gauche à côté du lion, puis, en bas, un éléphant à droite et une vache à gauche, à côté de l'éléphant.

Quelle est la bonne carte? A, B, C ou D ?

Ecrivez la bonne lettre, dans la case prévue.



Reconnaître et comprendre le thème global général du texte ou du passage du texte.

Le gâteau au chocolat (H18-02)

Question : De quoi parle l'histoire?

- Sacarine joue au capitaine des pirates avec son père.
- Le père de Sacarine joue au capitaine des pirates.
- La mère de Sacarine joue au capitaine des pirates.
- Sacarine joue au capitaine des pirates.
- Sacarine joue avec d'autres enfants au capitaine des pirates.

Standard de base «écouter» 8^e année

Description des compétences

Les élèves ont la capacité de comprendre des textes dont le thème et le langage leur sont familiers s'ils sont aiguillés par des questions (ciblées). Dans ces conditions, ils peuvent retrouver des informations évoquées explicitement dans le texte. Ils peuvent détecter les informations ayant un caractère implicite si elles leur sont familières et intégrées dans le contexte. Ils arrivent donc à saisir un texte ou un extrait de texte assez court dont le contenu et la forme sont clairement structurés comme un tout, à en comprendre la fonction textuelle et à le rattacher à leur réalité quotidienne.

Connaissances et compétences partielles typiques

Les élèves sont capables,

- de comprendre des textes oraux monologiques ou dialogaux de genres divers (narrations, rapports, descriptions, marche à suivre, argumentations) ainsi que les textes comprenant des éléments textuels variés (musique, bruits de fonds, plusieurs locuteurs).
- de repérer des informations explicites même quand la réponse demandée ne peut pas être reprise telle quelle du texte.
- comprendre des informations implicites dans un texte, c'est-à-dire les interpréter ou de les déduire en relation avec le contexte lorsque l'information est très familière et bien intégrée dans le contexte.
- de comprendre des mots ou des syntagme inconnus à partir du contexte.
- d'écouter avec attention certaines informations signalées à l'avance, d'extraire correctement les informations et de les utiliser dans les activités requises.
- de reconnaître et de comprendre le thème global général du texte ou extrait de texte.
- de reconnaître le genre/format (narration, exposition, explication) et quelques caractéristiques textuelles typiques. Ils font preuve d'une bonne compréhension de la fonction du texte.

Compétences spécifiques sans validation:

- participer à un entretien approprié à son âge, en écoutant attentivement et de prendre la parole à bon escient (cf. «Interagir verbalement»).
- de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou insuffisamment clair.
- de noter en mots clés quelques informations explicites captées pendant l'écoute.
- de comprendre également les textes audiovisuels (par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels) et des pièces de théâtre présentant le même degré de complexité.
- de percevoir dans un texte audiovisuel, un texte oral, une pièce de théâtre ou une conversation des signaux non verbaux et paraverbaux familiers (par ex. timbre de voix, rapidité d'élocution, gestuelle, mimiques).

Illustration des tâches

Les tâches d'écoute pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- La consigne est appropriée à l'âge; une orientation préalable grâce à des images ou une courte introduction, etc. facilite l'entrée dans le texte oral.
- Le vocabulaire est proche de la vie quotidienne. Les quelques mots difficiles peuvent être compris grâce au contexte.
- Le contenu et la structure du texte oral sont clairs: la thématique est familière; on a une bonne vision d'ensemble du texte qui est clairement articulé; les divers éléments du texte vont bien ensemble (prononciation, ajustement des différentes parties du texte oral).
- Pour les textes au contenu et à la structure plus complexes et plus exigeants, la question doit viser un passage frappant et explicite ou le format de la réponse doit être sans ambiguïté.
- Ce sont avant tout des questions qui sont centrées les contenus essentiels du texte. Le contenu et la structure du format des questions et des réponses sont clairs: il s'agit en général de questions fermées de type réponses à choix multiple. Les exigences cognitives doivent être assez limitées.

Exemple de texte

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte oral «Wolf» traite d'un débat à la radio (genre *argumentation*). Chaque personne défend sa position et une personne anime le débat, etc., tous les éléments typiques du genre sont présents. En général, on estime que les débats sont d'un abord plutôt difficile pour la 8^e année. Ce débat est toutefois construit de façon très claire et très compréhensible. Trois personnes prennent la parole: la modératrice, un représentant du mouvement en faveur du loup (un biologiste) et un opposant (un propriétaire de moutons). Ils parlent chacun assez longtemps et leurs interventions sont clairement démarquées. Il s'agit d'un texte dialogal, mais l'aspect typique du genre manque, c'est-à-dire l'alternance entre les orateurs et le recouplement de séquences. Les personnes sont clairement présentées.
- le texte traite un thème qui tout en n'étant pas familier pour tous les élèves est présent dans la vie quotidienne et peut les intéresser: l'émission radio évoque le loup et son retour en Suisse. Il s'agit de sensibiliser les auditeurs aux différentes positions représentées dans ce sujet qui est assez problématique.
- après la brève introduction présentée par la modératrice qui met en lumière le contexte historique et culturel, deux représentants des deux positions opposées ont l'occasion de s'exprimer pour donner et expliciter leur avis.
- les textes sont dits avec une diction claire et de façon vivante. Ils sont organisés de manière à soutenir le fil conducteur du texte.
- le vocabulaire est dans l'ensemble proche de la réalité quotidienne. Le texte contient toutefois également des mots moins connus (par exemple, droit à la vie, fonction, écologique, magique) et des termes spécialisés (par exemple, canis lupus, faune, convention), qui sont en général expliqués dans le texte ou peuvent être déduits du contexte. S'ils ne sont pas expliqués, ils ne bloquent pas la compréhension du texte.
- le contenu des passages du texte est clairement structuré, des thèmes plus complexes sont également abordés (par exemple, régulation de la faune) et des liens sont établis avec d'autres contextes (par exemple, légende des Inuit).

- dans l'ensemble, le texte est plutôt court et sa structure est claire; en plus des phrases courtes, il y a aussi quelques phrases plus longues qui ont souvent une structure plus complexe (propositions principales et subordonnées). On évite les groupe nominal et l'excès de constructions passives.

Le loup – débat radiophonique (compréhension orale)

Modératrice (Mo): Chères auditrices, chers auditeurs, bonjour! J'ai le grand plaisir de vous accueillir chez Radio Primus à notre émission «Nature: remise en question». Le sujet auquel nous nous consacrons cette semaine est le loup, et plus précisément son retour dans notre espace de vie. Qui aurait pensé que ce prédateur reviendrait dans notre pays alors que cette espèce était éteinte chez nous? La question qui redevient d'actualité est la suivante: est-ce que ce mammifère que l'homme craint au plus haut point a sa place chez nous? Je voudrais maintenant souhaiter la bienvenue à deux personnes qui sont directement touchées par ce sujet: Amédée Vaurez (AV), berger de profession, bonjour!

Amédée Vaurez (AV): bonjour!

Mo: et le biologiste Bruno Dahinden, bonjour Bruno et merci à tous les deux d'être venus! (NdT: le nom doit être différent dans une version française que la traductrice n'a pas, le nom du berger en revanche apparaît dans les questions)

Bruno Dahinden (BD): bonjour!

Mo: Tout d'abord, nos deux invités vont présenter chacun leur point de vue pour que vous puissiez vous faire une idée personnelle de la situation. Permettez-vous de vous rappeler que vous pouvez nous écrire après l'émission pour nous donner votre avis sur le thème du jour. Les lettres les plus convaincantes seront publiées dans la rubrique "courrier des lecteurs" du journal Primus. Mais revenons à nos moutons, ou plutôt à notre loup. Comme vous le savez, le loup a très mauvaise presse. Il suscite des peurs qui remontent à nos ancêtres et qui ont donné naissance à de nombreuses légendes. Pour ne citer qu'un exemple, il y a le grand méchant loup qui est toujours à la recherche de chair fraîche et qui attaque les brebis, leurs agneaux et les cochons, sans oublier le conte du Petit Chaperon rouge et de sa mère-grand. Mais, dans les légendes d'Amérique, d'Asie et même du bassin méditerranéen, il est présenté comme un animal magique et un bienfaiteur en mesure d'aider l'homme et d'élever des enfants abandonnés. Malheureusement, nous avons tendance à ne pas tenir compte de ces facettes positives du loup. Alors que le canis lupus a été pourchassé impitoyablement pendant des siècles, il est revenu dans nos contrées. Cela ne réjouit ni le garde-chasse ni les bergers, ni les habitants des régions concernées qui se demandent si une coexistence pacifique est possible avec le loup. Or ce carnivore aurait le droit de vivre chez nous tout simplement parce qu'il fait partie de notre faune et qu'il veille à la régulation de cette dernière. Faut-il donc à nouveau éradiquer ce dangereux prédateur si mystérieux? Ou, comme la convention de Berne le stipule, faut-il continuer à le protéger? Voilà donc les deux questions sur lesquelles nous aimerions entendre nos invités. Commençons par Amédée.

AV: Pour nous qui avons des moutons, c'est très clair: nous ne voulons pas de loup chez nous! Les politiciens et les scientifiques plaident en faveur de la protection de la nature et s'imaginent que cela règle tous les problèmes. Mais qu'ils viennent une fois chez nous pour constater de leurs yeux de quoi a l'air un mouton à moitié dévoré par un loup. Nous n'avons inventé tout ça. Cela ferait du bien à ces personnes de venir sur place pour se faire une idée de la situation. D'ailleurs, un peu de soleil ne ferait pas de mal à ces gratte-papiers... Je crois que tous ces théoriciens, ces idéalistes, oublient trois choses fondamentales. Quand ils disent que le loup a le droit de vivre, on peut dire la même chose pour les moutons... Et c'est bizarre de pleurer la mort du loup et d'oublier le spectacle d'un mouton sans tête ou avec les tripes à moitié arrachées. Voir ça, ça fait mal, vous savez, les bergers ont un cœur comme tout le monde. Deuxièmement, les gens de la ville ont oublié que notre gagne-pain, ce sont les moutons. De quoi allons-nous vivre si on le loup nous égorger tous nos moutons? Le troupeau est le résultat d'un travail de plusieurs années. Nous n'allons quand même pas laisser détruire notre travail sans nous défendre. Et troisièmement, il faut rappeler que la Confédération paye un dédommagement par mouton mangé par le loup. Cela coûte de plus en plus cher. Les théoriciens en plaine devraient se mettre une chose dans la tête: une coexistence pacifique entre loup et moutons est une utopie. Il n'y a pas assez de place chez nous en Suisse pour cette charogne de bête...Je me fiche des politiciens. Ils peuvent dire ce qu'ils veulent. En tout cas, mon fusil est chargé...Nous avons le droit d'avoir enfin un avis clair de la

Confédération. Nous voulons savoir comment ça doit continuer. Pour nous c'est clair: ce sera le loup ou nous. Maintenant il faut choisir.

Mo: merci Amédée, je crois que vous avez très clairement exprimé votre point de vue: pour vous le loup n'a rien à faire dans notre région. Écoutons maintenant l'avis de Bruno!

BD: merci. Je comprends bien le point de vue d'Amédée. Ses arguments montrent à quel point il est difficile de faire vivre côte à côte le loup et les animaux de rente, mais avant d'entrer dans le détail de ces arguments, je souhaiterais rapidement évoquer l'évolution historique de la situation du loup. En 1970, c'est-à-dire il y a une bonne trentaine d'années, le loup avait pratiquement disparu de Suisse. En 1979, il a réapparu, uniquement sur un document, mais pas dans nos forêts. En effet, à l'époque, la convention internationale de Berne a repris le loup dans la liste des animaux en danger.. Ce changement radical a étonné plus d'un; en effet, cet animal que tout le monde craignait et que l'homme avait éliminé sans pitié devenait du jour au lendemain une espèce à protéger. Comment était-ce possible? Il est vrai que d'une certaine façon le loup contribue à l'équilibre écologique en veillant à la régulation de la faune. Qu'est-ce que c'est la régulation de la faune? Cela signifie que lorsqu'il chasse, le loup choisit en général l'animal le plus faible du troupeau. Il s'agit souvent d'animaux malades qui représentent un risque de contamination important pour leur troupeau. Dans cet ordre d'idées, il y a une légende inuit, qui exprime parfaitement cette fonction. Au moment de la création du monde, Kaiïla le Dieu suprême des Inuit a offert un caribou à la femme inuit pour nourrir son peuple. Le caribou, une sorte de cerf, s'est répandu sur toute la terre. Sa chair permettait aux Inuits de se nourrir, sa peau de se vêtir et de fabriquer leurs tentes. Or les chasseurs n'abattaient que les individus les mieux nourris. Par conséquent, les troupeaux se composaient de plus en plus d'animaux maigres et malades et qu'il y avait de moins en moins d'animaux en bonne santé. Il fallait absolument arrêter cette évolution. Le Dieu Kaiïla décida donc d'envoyer sur terre le loup Amarak avec ses louveteaux pour éliminer les caribous faibles et malades. On peut en conclure que le caribou nourrit le loup et que ce dernier vielle au bon état de santé des caribous. Dans l'ensemble, l'homme sort gagnant de ce processus. Je ne veux bien entendu pas dire que les bergers n'ont qu'à accepter le préjudice subi. A mon avis, nous devons apprendre à vivre avec ce que la nature nous donne, même si cela implique certaines craintes et des coûts pour la société. Ce sont surtout les coûts qui sont importants, car la Confédération dédommage les bergers et les détenteurs de moutons dont les troupeaux sont victimes d'un loup. Les craintes inspirées par le loup sont totalement sans fondement. On sait que le loup n'attaque pas l'homme, il est bien trop craintif. En outre, je voudrais souligner que des mesures ont été prises pour dissuader le loup se rapproche trop des troupeaux. Les bergers sont accompagnés de chiens bergers. Les chiens de la race Montagne des Pyrénées sont extrêmement costauds et résistants. Quand il s'agit de maintenir le loup à distance d'un troupeau, ces chiens sont mieux indiqués que d'autres races. Dans la même veine, on a recommandé les ânes pour protéger les troupeaux, car leur taille devrait avoir un effet dissuasif sur les loups. En conclusion, je souhaiterais citer quelques chiffres pour replacer les choses dans le bon ordre de grandeur. On a trop souvent la tendance d'accuser le loup de choses dont il n'est pas responsable. Les chiffres: au cours des dernières années, 3000 bêtes ont été tuées par le loup. Si l'on prend en compte la foudre et la brucellose, une maladie qui attaque également les moutons, on arrive à 150 000 victimes. Jusqu'à 500 000 moutons ont été attaqués et tués par des chiens errants. J'insiste: 500 000 moutons uniquement à cause de chiens errants. 3.000, 150 000, 500 000, quand on a ces chiffres à l'esprit, cela relativise les méfaits du loup!

Mo: merci beaucoup, Bruno, d'avoir remis l'église ou plutôt le loup au centre du village. Chères auditrices, chers auditeurs, vous avez donc entendu les arguments pour l'éradication et pour la protection du loup. C'est à vous maintenant de nous donner votre avis, qu'en pensez-vous? Écrivez-nous ce que vous pensez et étayez votre position par des arguments les plus convaincants possible. Nous sommes impatients de vous lire! Nous vous invitons aujourd'hui déjà à notre prochaine émission «Nature: remise en question» où nous nous entretiendrons du sort des dindons: doivent-ils finir dans notre assiette? Merci d'avoir suivi notre émission et à bientôt!

Exemples de questions

Trouver les informations explicites.

Le loup (H07-10)

Extrait de texte: (...) Les théoriciens en plaine devraient se mettre une chose dans la tête: une coexistence pacifique entre loup et moutons est une utopie. Il n'y a pas assez de place chez nous en Suisse pour cette charogne de bête...
(...)

Question: Parmi les propos suivants, lequel exprime le mieux la position d'Amédée Vaurez, le berger?

- Il me semble qu'il n'est pas possible que le loup cohabite avec le mouton.
- Je pense que le loup peut très bien cohabiter avec le mouton.
- Il est évident que le loup ne peut pas cohabiter avec le mouton.
- Il est possible que le loup puisse cohabiter avec le mouton.

Pribjat (H04-03)

Extrait: (...) Le samedi 26 avril 1986, alors que, à une distance de trois kilomètres, le réacteur quatre de la centrale nucléaire brûle déjà et qu'une poussière hautement radioactive tombe sur Pribjat, six couples fêtent leur mariage en ville, comme si rien ne s'était passé. Ce n'est que 36 heures après l'explosion que la ville fut évacuée.

(Voix en russe)

Le dimanche après-midi, à une heure et demie, le haut parleur d'une voiture diffusait cette voix de femme:

(Voix en russe) (...)

Question : Par quel biais a-t-on informé la population de Pribjat de l'événement? Une seule réponse est correcte.

- Par la presse.
- Par la télévision.
- Par la radio de l'Etat.
- Par le président du pays.
- Par le haut-parleur d'une voiture.

Trouver des informations implicites familières et fortement enchâssées dans le contexte.

Abbygail (H02-01)

Extrait: (...) Abbygail Lynn tenta de se rappeler quand elle avait bu du lait chaud pour la dernière fois. En vain. Cela remontait à si loin, à de nombreuses années, depuis que son père, lors de son voyage retour d'Inde en Angleterre, avait coulé avec le bateau. Il avait investi toute sa fortune dans la cargaison du bateau, jusqu'à son dernier penny, comme le soulignait toujours amèrement sa mère, quand elle parlait de cette période, lorsqu'ils

faisaient encore partie des familles de commerçants les plus en vue de Londres, habitaient dans leur propre maison et avaient plusieurs domestiques à leur service. Abbygail ne se souvenait que vaguement de la maison, avec ses chandeliers argentés, ses tapis, ses tableaux et son grand escalier majestueux. Elle avait alors tout juste six ans, et les huit années de pauvreté pesante qui s'étaient écoulées depuis lors faisaient une bien longue période, durant laquelle les souvenirs d'une enfance heureuse, mais bien lointaine, avaient pâli de plus en plus. (...)

Question: Le père d'Abbygail est responsable de la pauvreté d'Abbygail et de sa mère. Pourquoi? Coche la bonne réponse:

- Lors d'un naufrage, le père a perdu le bateau qu'il avait acheté.
- Le père a dépensé toute sa fortune pour voyager.
- Le père est mort dans le naufrage du bateau dans lequel il avait investi tout son argent.
- Avec sa fortune, le père a acheté beaucoup de bateaux.
- Le père a abandonné Abbygail et sa mère.

Déduire les mots ou syntagmes inconnus à partir du contexte.

Pourquoi faut-il boire du chaud quand il fait chaud? (H03-02)

Extrait: (...) Il est tout aussi insensé de chercher à se rafraîchir grâce à une douche froide. Au contraire, en été, il faudrait sans hésiter faire partie du camp de ceux qui se douchent à l'eau chaude ! Car les douches froides font que les vaisseaux sanguins – surtout dans les bras et les jambes – se contractent et empêchent d'autant plus le corps d'évacuer la chaleur accumulée. Après une douche froide, on transpire encore plus qu'avant ! En revanche, pendant l'hiver, aussi absurde que cela puisse sembler, se doucher à l'eau froide est recommandé.

Question: Dans le texte, il est dit que:

« En revanche, pendant l'hiver, aussi **absurde** que cela puisse sembler, se doucher à l'eau froide est recommandé. **Par quel mot de même sens pourrait-on remplacer « absurde » ? Coche la bonne réponse.**

- normal
- dangereux
- amusant
- malsain
- inhabituel

Suivre attentivement une information « pilotée » et l'extraire correctement

Le bulletin météo (H016)

Question : C'est la fin de l'automne. Tu as tout le week-end devant toi et tu aimerais faire une randonnée, soit dans les Préalpes, soit au Tessin.

Pour choisir, tu écoutes rapidement le bulletin météo. D'après les prévisions, quel projet choisis-tu et pourquoi? Coche l'une des cases et justifie ta réponse.

Je choisis

les Préalpes

le Tessin

parce que.....

.....

Texte : Bulletin météo (transcription)

Le temps jusqu'à demain soir, samedi.

Pendant la nuit, il continuera à pleuvoir. La limite des chutes de neige va s'abaisser jusqu'à 1000 mètres. Et demain, il neigera jusqu'à 600 mètres à l'est et dans les Préalpes.

A l'ouest et en Valais, le temps sera changeant toute la journée, avec quelques averses et éclaircies. Au nord, la température atteindra 5 degrés, au sud 8 degrés.

Dimanche, le temps sera par moments ensoleillé, et même la plupart du temps au sud. Il fera 4 degrés au nord et 10 au sud.

Reconnaître et comprendre le thème global général du texte ou du passage du texte.

Le loup (Item H07-02)

Question: Sur quelle question porte le débat?

- Faut-il modifier la convention de Berne?
- Faut-il réintroduire le loup?
- Faut-il abattre le loup?
- Faut-il créer des jardins zoologiques?
- Le loup est-il de retour dans notre pays?

Reconnaître le genre/format de texte – comprendre la fonction du texte.

Le loup (H07-02)

Extrait de texte: (...)J'ai le grand plaisir de vous accueillir chez Radio Primus à notre émission «Nature: remise en question». Le sujet auquel nous nous consacrons cette semaine est le loup, et plus précisément son retour dans notre espace de vie. Qui aurait pensé que ce prédateur reviendrait dans notre pays alors que cette espèce était éteinte chez nous? La question qui redevient d'actualité est la suivante: est-ce que ce mammifère que l'homme craint au plus haut point a sa place chez nous? Je voudrais maintenant souhaiter la bienvenue à deux personnes qui sont directement touchées par ce sujet: Amédée Vaurez (AV), berger de profession, bonjour! (...)

Question: Sur quelle question porte le débat?

- Faut-il modifier la convention de Berne?
- Faut-il réintroduire le loup?
- Faut-il abattre le loup?
- Faut-il créer des jardins zoologiques?
- Le loup est-il de retour dans notre pays?

Standard de base «écouter» 11^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de comprendre des textes oraux monologiques et dialogaux. Si le thème et le vocabulaire ne leur sont pas familiers ou peu usuels, des questions ciblées doivent aiguiller les élèves. Dans ces conditions, ils peuvent retrouver des informations évoquées explicitement ou implicitement dans le texte. Ils peuvent détecter les informations ayant un caractère implicite, mais les questions doivent être posées avec clarté et précision. Ils arrivent donc à saisir les éléments caractéristiques d'un texte oral, sa fonction textuelle et à interpréter les énoncés du texte.

Connaissances et compétences partielles typiques

Les élèves sont capables,

- de comprendre des textes oraux monologiques ou dialogaux de genres divers (narrations, rapports, descriptions, marche à suivre, argumentations) ainsi que les textes comprenant des éléments textuels variés (musique, bruits de fonds, plusieurs locuteurs).
- d'extraire des informations (explicites ou implicites) si elles jouent un rôle central dans le texte, d'interpréter ces informations et de les mettre en relation avec l'ensemble du texte et avec les connaissances acquises.
- de comprendre des mots ou des syntagme inconnus à partir du contexte.
- de repérer des éléments caractéristiques et formels d'un texte narratif ou expositif.
- de comprendre et d'interpréter différentes informations/arguments dans un texte argumentatif et de reconnaître la positions des personnages à travers les divers arguments.
- de tourner leur attention vers certaines informations mises en évidence au préalable, de les saisir correctement et de les appliquer selon la consigne.
- de reconnaître et de comprendre dans son ensemble un texte oral ou extrait de textes oraux (sens et contexte). Ce faisant, de nommer les éléments centraux comme les événements principaux, la chronologie de l'histoire, les actions et leurs motifs.
- de reconnaître le genre/format (narration, exposition, explication) et quelques caractéristiques textuelles typiques. Ils font preuve d'une bonne compréhension de la fonction du texte.

Compétences spécifiques sans validation:

- de participer à un entretien approprié à son âge, en écoutant attentivement et de prendre la parole à bon escient (cf. «Interagir verbalement»).
- de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou lorsqu'on souhaite avoir davantage d'informations.
- de noter à l'aide de mots clés quelques informations essentielles captées pendant l'écoute.
- de comprendre également les textes audiovisuels (par ex. des films appropriés à l'âge, des reportages télévisuels) et des pièces de théâtre présentant le même degré de complexité.
- de percevoir dans un texte audiovisuel, un texte oral, une pièce de théâtre ou une conversation des signaux non verbaux et paraverbaux familiers (par ex. timbre de voix, rapidité d'élocution, gestuelle, mimiques).

Illustration des tâches

Les tâches d'écoute pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- La consigne est appropriée à l'âge; une orientation préalable grâce à des images ou une courte introduction, etc. facilite l'entrée dans le texte oral.
- Le contenu des textes oraux est en général familier et intéressant pour les élèves. Le contenu peut être de ce fait relativement complexe.
- Les textes oraux dont le contenu est plus complexe ont un vocabulaire familier, facile à comprendre ou expliqués grâce au contexte.
- Le contenu et la structure du texte oral sont plus complexes. Ils peuvent contenir différentes séquences partielles. On a une bonne vision d'ensemble du texte qui est compréhensible (prononciation, ajustement des différentes parties du texte oral).
- Pour les textes au contenu et à la structure plus complexes et plus exigeants, la question doit viser un passage frappant et explicite ou le format de la réponse doit être sans ambiguïté.
- Ce sont avant tout des questions qui sont centrées sur les contenus essentiels du texte. Le contenu et la structure du format des questions et des réponses sont structurés de façon assez simple. On utilise tous les formats de question (réponses à choix multiple, questions ouvertes).

Exemple de texte

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte oral « Der Strick » appartient au genre *narration*, un genre qui est très familier aux élèves. On y raconte une histoire dont la chronologie des actions qui se déroulent dans une situation quotidienne «réelle» est parfaitement claire, ce qui facilite la compréhension.
- le présent texte oral reprend une narration écrite. Il porte du reste divers aspects typiques de l'écrit (notamment la structure du contenu, la syntaxe).
- la narration est un genre fondamentalement familier aux élèves.
- l'histoire se déroule à une époque et dans un milieu peu connu des élèves (milieu rural et villageois vers 1850). Le thème – une personne innocente est injustement soupçonnée – ne pose pas de grandes exigences cognitives et est susceptible de retenir l'attention des élèves.
- dans son ensemble, le vocabulaire est proche de la vie quotidienne, mais, comme c'est le cas des textes écrits, il est très nuancé. Le texte contient quelques mots moins connus et moins fréquents (par exemple, soc, notaire, sellier), mais pas de vocabulaire spécialisé. Les mots moins connus peuvent tout à fait être déduits du contexte ou en tout cas n'empêchent pas la compréhension du texte s'ils n'ont pas été élucidés.
- Le contenu de l'histoire est complexe: divers lieux d'action (rue, place du marché, auberge, etc.), différents personnages (personnage principal, aubergiste, etc.). Les divers passages sont assez longs, comme c'est le cas dans les textes écrits: les lieux, les personnages et les événements sont décrits de façon détaillée, les caractères évoluent au fur et à mesure de l'action. Les fils de l'action se confondent, ce qui demande une certaine «capacité de résistance» de la part des élèves.
- Le texte oral est dit clairement et avec du ton, l'orateur module sa voix en fonction des différentes étapes de l'action, il personnalise les phrases du discours direct en fonction de la situation.

- Le texte est long. Sur le plan formel également, le texte présente des caractéristiques de l'écrit: phrases longues, énumérations, phrases complexes (propositions principales et subordonnées, incises), discours direct, nombreux adjectifs et groupes nominaux.

La ficelle (Nouvelle de Guy de Maupassant)

Sur toutes les routes autour de Goderville, les paysans et leurs femmes s'en venaient vers le bourg, car c'était jour de marché. Les mâles allaient, à pas tranquilles, tout le corps en avant à chaque mouvement de leurs longues jambes torsées, déformées par les rudes travaux, par la pesée sur la charrue qui fait en même temps monter l'épaule gauche et dévier la taille, par le fauchage des blés qui fait écarter les genoux pour prendre un aplomb solide, par toutes les besognes lentes et pénibles de la campagne. Leur blouse bleue, empesée, brillante, comme vernie, ornée au col et aux poignets d'un petit dessin de fil blanc, gonflée autour de leur torse osseux, semblait un ballon prêt à s'envoler, d'où sortait une tête, deux bras et deux pieds.

Les uns tiraient au bout d'une corde une vache, un veau. Et leurs femmes, derrière l'animal, lui fouettaient les reins d'une branche encore garnie de feuilles, pour hâter sa marche. Elles portaient au bras de larges paniers d'où sortaient des têtes de poulets par-ci, des têtes de canards par-là. Et elles marchaient d'un pas plus court et plus vif que leurs hommes, la taille sèche, droite et drapée dans un petit châle étrié, épinglé sur leur poitrine plate, la tête enveloppée d'un linge blanc collé sur les cheveux et surmontée d'un bonnet.

Puis un char à bancs passait, au trot saccadé d'un bidet, secouant étrangement deux hommes assis côte à côte et une femme dans le fond du véhicule, dont elle tenait le bord pour atténuer les durs cahots.

Sur la place de Goderville, c'était une foule, une cohue d'humains et de bêtes mélangés. Les cornes des bœufs, les hauts chapeaux à longs poils des paysans riches et les coiffes des paysannes émergeaient à la surface de l'assemblée. Et les voix criardes, aiguës, glapissantes, formaient une clameur continue et sauvage que dominait parfois un grand éclat poussé par la robuste poitrine d'un campagnard en gaieté, ou le long meuglement d'une vache attachée au mur d'une maison. Tout cela sentait l'étable, le lait et le fumier, le foin et la sueur, dégageait cette saveur aigre, affreuse, humaine et bestiale, particulière aux gens des champs.

Maître Hauchecorne, de Bréauté, venait d'arriver à Goderville, et il se dirigeait vers la place, quand il aperçut par terre un petit bout de ficelle. Maître Hauchecorne, économe en vrai Normand, pensa que tout était bon à ramasser qui peut servir; et il se baissa péniblement, car il souffrait de rhumatismes. Il prit par terre le morceau de corde mince, et il se disposait à le rouler avec soin, quand il remarqua, sur le seuil de sa porte, maître Malandain, le bourrelier, qui le regardait. Ils avaient eu des affaires ensemble au sujet d'un licol, autrefois, et ils étaient restés fâchés, étant rancuniers tout deux. Maître Hauchecorne fut pris d'une sorte de honte d'être vu ainsi par son ennemi, cherchant dans la crotte un bout de ficelle. Il cacha brusquement sa trouvaille sous sa blouse, puis dans la poche de sa culotte; puis il fit semblant de chercher encore par terre quelque chose qu'il ne trouvait point, et il s'en alla vers le marché, la tête en avant, courbé en deux par ses douleurs.

Il se perdit aussitôt dans la foule criarde et lente, agitée par les interminables marchandages. Les paysans tâtaient les vaches, s'en allaient, revenaient, perplexes, toujours dans la crainte d'être mis dedans, n'osant jamais se décider, épiant l'œil du vendeur, cherchant sans fin à découvrir la ruse de l'homme et le défaut de la bête.

Les femmes, ayant posé à leurs pieds leurs grands paniers, en avaient tiré leurs volailles qui gisaient par terre, liées par les pattes, l'œil effaré, la crête écarlate. Elles écoutaient les propositions, maintenaient leurs prix, l'air sec, le visage impassible, ou bien tout à coup, se décidant au rabais proposé, criaient au client qui s'éloignait lentement: – Allez, je vous la donne, c'est bien parce que c'est vous! Puis peu à peu, la place se dépeupla et l'angélu sonnait midi, ceux qui demeuraient trop loin se répandirent dans les auberges.

Chez Jourdain, la grande salle était pleine de mangeurs, comme la vaste cour était pleine de véhicules de toute race, charrettes, cabriolets, chars à bancs, tilbury, carrioles innommables, jaunes de crotte, déformées, rapiécées, levant au ciel, comme deux bras, leurs brancards, ou bien le nez par terre et le derrière en l'air.

Tout contre les dîneurs attablés, l'immense cheminée, pleine de flamme claire, jetait une chaleur vive dans le dos de la rangée de droite. Trois broches tournaient, chargées de poulets, de pigeons et de gigots; et une délectable odeur de viande rôtie et de jus ruisselant sur la peau rissolée, s'envolait de l'âtre, allumait les gaietés, mouillait les bouches.

Toute l'aristocratie de la charrue mangeait là, chez maître Jourdain, aubergiste et maquignon, un malin qui avait des écus. Les plats passaient, se vidaient comme les brocs de cidre jaune. Chacun racontait ses affaires, ses achats et ses ventes. On prenait des nouvelles des récoltes. Le temps était bon pour les verts, mais laissait à désirer pour les blés.

Tout à coup le tambour roula, dans la cour, devant la maison. Tout le monde aussitôt fut debout, sauf quelques indifférents, et on courut à la porte, aux fenêtres, la bouche encore pleine et la serviette à la main.

Après qu'il eut terminé son roulement, le crieur public lança d'une voix saccadée, scandant ses phrases à contretemps: – Avis à la population de Goderville, et en général à toutes les personnes présentes au marché, qu'il a été perdu ce matin, sur la route de Beuzeville, entre neuf heures et dix heures, un portefeuille en cuir noir contenant cinq cents francs et des papiers d'affaires. On est prié de le rapporter à la mairie, incontinent, ou chez maître Fortuné Houbrèque, de Manerville. Il y aura vingt francs de récompense.

Puis l'homme s'en alla. On entendit encore une fois au loin les battements sourds de l'instrument et la voix affaiblie du crieur;

Alors on se mit à parler de cet événement, en énumérant les chances qu'avait maître Houbrèque de retrouver ou de ne pas retrouver son portefeuille. Et le repas s'acheva.

On finissait le café, quand le brigadier de gendarmerie parut sur le seuil.

Il demanda:

– Maître Hauchecorne, de Bréauté, est-il ici?

Maître Hauchecorne, assis à l'autre bout de la table, répondit:

– Me voilà.

Et le brigadier reprit:

– Maître Hauchecorne, voulez-vous avoir la complaisance de m'accompagner à la mairie? M. le maire voudrait vous parler.

Le paysan, surpris, inquiet, avala d'un coup son petit verre, se leva et, plus courbé encore que le matin, car les premiers pas après chaque repos étaient particulièrement difficiles, il se mit en route en répétant:

– Me voilà, me voilà.

Et il suivit le brigadier.

Le maire l'attendait, assis dans un fauteuil. C'était le notaire de l'endroit, homme gros, grave, à phrases pompeuses.

– Maître Hauchecorne, dit-il, on vous a vu ce matin ramasser, sur la route de Beuzeville, le portefeuille perdu par maître Houbrèque, de Manerville.

Le campagnard, interdit, regardait le maire, apeuré déjà par ce soupçon qui pesait sur lui, sans qu'il comprît pourquoi.

– Moi, j'ai ramassé ce portefeuille?

– Oui, vous-même.

– Parole d'honneur, je n'en ai pas seulement eu connaissance.

– On vous a vu.

– On m'a vu, moi? Qui ça qui m'a vu?

– M. Malandain, le bourrelier.

Alors le vieux se rappela, comprit et, rougissant de colère.

– Ah! il m'a vu, ce coquin! Il m'a vu ramasser cette ficelle-là, tenez, M'sieur le Maire.

Et fouillant au fond de sa poche, il en retira le petit bout de corde.

Mais le maire, incrédule, remuait la tête:

– Vous ne me ferez pas accroire, maître Hauchecorne, que M. Malandain, qui est un homme digne de foi, a pris ce fil pour un portefeuille?

Le paysan, furieux, leva la main, cracha de côté pour attester son honneur, répétant:

– C'est pourtant la vérité du bon Dieu, la sainte vérité, M'sieur le Maire. Là sur mon âme et mon salut, je le répète.

Le maire reprit:

– Après avoir ramassé l'objet, vous avez même encore cherché longtemps dans la boue si quelque pièce de monnaie ne s'en était pas échappée.

Le bonhomme suffoquait d'indignation et de peur.

– C'est incroyable! Des mensonges comme ça pour calomnier un honnête homme! C'est pas possible!...

Il eut beau protester, on ne le crut pas.

Il fut confronté avec M. Malandain, qui répéta et soutint son affirmation. Ils s'injurièrent une heure durant. On fouilla, sur sa demande, maître Hauchecorne. On ne trouva rien sur lui.

Enfin le maire, fort perplexe, le renvoya, en le prévenant qu'il allait aviser le parquet et demander des ordres.

La nouvelle s'était répandue. À sa sortie de la mairie, le vieux fut entouré, interrogé avec une curiosité sérieuse et goguenarde, mais où n'entraît aucune indignation. Et il se mit à raconter l'histoire de la ficelle. On ne le crut pas. On riait.

Il allait, arrêté par tous, arrêtant ses connaissances, recommençant sans fin son récit et ses protestations, montrant ses poches retournées, pour prouver qu'il n'avait rien.

On lui disait:

– Vieux malin, va!

Et il se fâchait, s'exaspérant, enfiévré, désolé de n'être pas cru, ne sachant que faire, et contant toujours son histoire.

La nuit vient; Il fallait partir. Il se mit en route avec trois voisins à qui il montra la place où il avait ramassé le bout de corde; et tout le long du chemin il parla de son aventure.

Le soir, il fit une tournée dans le village de Bréauté, afin de la dire à tout le monde. Il ne rencontra que des incrédules.

Il en fut malade toute la nuit.

Le lendemain, vers une heure de l'après-midi, Marius Paumelle, valet de ferme de maître Breton, cultivateur à Ymauville, rendait le portefeuille et son contenu à maître Houbrèque, de Manerville. Cet homme prétendait avoir en effet trouvé l'objet sur la route; mais ne sachant pas lire, il l'avait rapporté à la maison et donné à son patron.

La nouvelle se répandit aux environs. Maître Hauchecorne en fut informé. Il se mit aussitôt en tournée et commença à narrer son histoire complétée du dénouement. Il triomphait.

– Ce qui me tourmentait, disait-il, c'est point tant la chose, comprenez-vous; mais c'est le mensonge. Il n'y a rien qui vous nuit comme d'être considéré comme un menteur.

Tout le jour il parlait de son aventure, il la contait sur les routes aux gens qui passaient, au cabaret aux gens qui buvaient, à la sortie de l'église le dimanche suivant. Il arrêta des inconnus pour la leur dire. Maintenant il était tranquille, et pourtant quelque chose le gênait sans qu'il sût au juste ce que c'était. On avait l'air de plaisanter en l'écoutant. On ne paraissait pas convaincu. Il lui semblait sentir des propos derrière son dos.

Le mardi de l'autre semaine, il se rendit au marché de Goderville, uniquement poussé par le besoin de conter son cas. Malandain, debout sur sa porte, se mit à rire en le voyant passer. Pourquoi?

Il aborda un fermier de Criquetot, qui ne le laissa pas achever et, lui jetant une tape dans le creux de son ventre, lui cria par la figure: «Gros malin, va!» Puis lui tourna les talons.

Maître Hauchecorne demeura interdit et de plus en plus inquiet. Pourquoi l'avait-on appelé «gros malin»?

Quand il fut assis à table, dans l'auberge de Jourdain, il se remit à expliquer l'affaire. Un maquignon de Montivilliers lui cria:

– Allons, allons, mon vieux, on la connaît, ta ficelle!

Hauchecorne balbutia:

– Puisqu'on l'a retrouvé ce portefeuille?

Mais l'autre reprit:

– Tais-toi, mon vieux, y en a qui trouvent et y en a qui rapportent!

Le paysan resta suffoqué. Il comprenait enfin. On l'accusait d'avoir fait rapporter le portefeuille par quelqu'un d'autre.

Il voulut protester. Toute la table se mit à rire.

Il ne put achever son dîner et s'en alla, au milieu des moqueries.

Il rentra chez lui, honteux et indigné, étranglé par la colère, par la confusion, d'autant plus atterré qu'il était capable, avec sa finauderie de Normand, de faire ce dont on l'accusait, et même de s'en vanter comme d'un bon tour. Son innocence lui apparaissait confusément comme impossible à prouver, sa malice étant connue. Et il se sentait frappé au cœur par l'injustice du soupçon.

Alors il recommença à conter l'aventure, en allongeant chaque jour son récit, ajoutant chaque fois des raisons nouvelles, des protestations plus énergiques, des serments plus solennels qu'il imaginait, qu'il préparait dans ses heures de solitude, l'esprit uniquement occupé par l'histoire de la ficelle; On le croyait d'autant moins que sa défense était plus compliquée et son argumentation plus subtile.

– Ça, c'est des raisons de menteur, disait-on derrière son dos.

Il le sentait, se rongait les sangs, s'épuisait en efforts inutiles.

Il dépérissait à vue d'œil.

Les plaisants maintenant lui faisaient conter «la Ficelle» pour s'amuser, comme on fait conter sa bataille au soldat qui a fait campagne. Son esprit, atteint à fond, s'affaiblissait.

Vers la fin de décembre, il s'alita.

Il mourut dans les premiers jours de janvier et, dans le délire de l'agonie, il attestait son innocence, répétant:

– Une petite ficelle ... une petite ficelle ... tenez, la voilà, M'sieur le Maire.

Exemples de questions

Trouver des informations explicites dans un texte.

Les enfants de la rue au Brésil (H09-10) – extrait

Jean-Jacques Fontaine : Difficile à dire ; non, on peut dire qu'effectivement, la police a trouvé 450 enfants assassinés ; maintenant, le nombre d'enfants qui ont été assassinés par ce qu'on appelle les escadrons de la mort, ça c'est une autre affaire !

Journaliste : Qui sont ces fameux escadrons de la mort ?

Jean-Jacques Fontaine : Alors, ce sont des groupes qui sont formés à la fois de policiers, de membres de polices privées, de personnes qui sont payées pour faire partie de ces groupes d'extermination, et de personnes comme vous et moi qui sont convaincues qu'effectivement il faut éradiquer la criminalité de cette manière-là.

Question : Pourquoi ces organisations tuent-elles des enfants ?

Pour les membres de cette organisation, il faut _____

Trouver des informations implicites

« MMS » (H13-04)

| | |
|------------|---|
| Michael | « Elle ne m'a jamais prêté attention. Depuis des années, j'étais amoureux d'elle. Mais elle ne m'a jamais prêté attention. » |
| Narratrice | Quelques jours plus tard, l'assassin de Mélanie Pfeiffer fut arrêté. Il avoua immédiatement. |
| Michael | « Je ne sais pas bien m'exprimer avec les mots. Mais avec des photos. Quand j'ai vu qu'elle avait un nouveau portable, j'ai eu cette idée. » |
| Narratrice | C'était Michael Spiess, le voisin de bureau de Mélanie. |
| Michael | « D'abord j'ai pensé, maintenant elle a compris. On voyait qu'elle se réjouissait de recevoir ces photos. Mais quand elle est allée manger à midi avec ce pédé ???, et pas avec moi, alors là, c'en était trop. » |

Question : Mélanie interprète certains événements de façon erronée (fausse) et d'autres de façon correcte. Parmi les interprétations suivantes, laquelle est tout à fait correcte. Il n'y a qu'une seule bonne réponse.

- La rose rouge a un rapport avec la chemise rouge de Jean-Pierre.
- La rose rouge a un rapport avec les chaussures rouges de de Michael ?
- La rose rouge est un signe d'amour de la part d'un inconnu.**
- Jean-Pierre est timide parce qu'il est amoureux de Mélanie.
- Jean-Pierre a les « yeux brillants » parce qu'il est heureux de voir Mélanie.

Déduire les mots ou syntagmes inconnus à partir du contexte.

Pourquoi les étoiles scintillent-elles? (H10-01)

Extrait: (...)Le scintillement des étoiles n'est pourtant qu'une belle apparence trompeuse. Tout astronaute confirmera que les étoiles ne scintillent pas. Le scintillement n'est que l'effet de l'atmosphère terrestre, plus précisément des mouvements des masses d'air en-dessus de nos têtes. Le chassé-croisé des molécules de poussières et de gaz dans les couches d'air fait trembler la lumière entrante des étoiles.

Question:

Le scintillement des étoiles est qualifiée de «belle apparence trompeuse».

Cela signifie : (une seule réponse)

- X que les étoiles ne scintillent pas réellement d'elles-mêmes.
- O qu'il faudrait remplacer «scintillement» par «apparence trompeuse».
- O que le scintillement des étoiles nous apparaît comme beau.
- O que les étoiles brillent comme le soleil.
- O qu'une «belle apparence trompeuse» n'est pas la même chose que le véritable scintillement des étoiles.

Identifier les éléments frappants sur le plan formel.

La ficelle (H08-09)

Extrait de texte: (...) Il allait, arrêté par tous, arrêtant ses connaissances, recommençant sans fin son récit et ses protestations, montrant ses poches retournées, pour prouver qu'il n'avait rien.

On lui disait:

– Vieux malin, va!

Et il se fâchait, s'exaspérant, enfiévré, désolé de n'être pas cru, ne sachant que faire, et contant toujours son histoire.

La nuit vient; Il fallait partir. Il se mit en route avec trois voisins à qui il montra la place où il avait ramassé le bout de corde; et tout le long du chemin il parla de son aventure. (...)

Question: Quelle est l'expression que les gens utilisent pour décrire Maître Hauchecorne quand il leur raconte son histoire?

Repérer et interpréter les arguments.

Débat: Faut-il introduire l'uniforme à l'école? (H05-06) – Extrait

| | |
|---------|--|
| Raphael | c'est peut-être vrai, mais il s'agit justement aussi de pouvoir décider nous-mêmes des vêtements que nous voulons porter, c'est aussi une expression de notre personnalité et je trouve, euh, qu'on ne doit pas, euh, empêcher cela, ça serait, euh... |
| Petra | Mais |
| Raphael | Ça serait dangereux |

Question **Coche la bonne réponse! Raffael est contre l'uniforme à l'école,**

- ...parce qu'il est un fan des vêtements de marque.
- ...parce qu'il est contre l'uniformisation.
- ... parce qu'il est d'avis que les uniformes coûtent trop cher.
- ...parce qu'il pense que les uniformes d'école sont trop laids.
- ...parce qu'il pense que l'achat de vêtements est important pour l'économie.

Repérer et comprendre le thème global général du texte ou de l'extrait du texte.

La ficelle (H08-12)

Question: Si tu devais formuler une morale à cette histoire, laquelle choisirais-tu? Une seule réponse est juste.

- Il ne sert à rien de mentir, il faut savoir reconnaître ses torts.
- On ne peut pas s'opposer à la rumeur publique, même si on est innocent.
- Mieux vaut être accusé à tort que de perdre un bout de ficelle.
- La rumeur publique désigne toujours le bon coupable même s'il s'en défend.

Construire une compréhension générale d'un texte

La ficelle (H08-12)

Tâche: Numérote de 1 (début) à 4 (fin) les événements ci-dessous dans l'ordre où ils se succèdent dans l'histoire.

- ___ Maître Hauchecorne mange à l'auberge lorsque la gendarmerie vient le chercher.
- ___ Maître Hauchecorne tombe malade.
- ___ Maître Hauchecorne ramasse quelque chose par terre.
- ___ Maître Hauchecorne est amené chez le maire.

Reconnaître le genre/format du texte – comprendre la fonction du texte.

Les enfants de la rue au Brésil (H09-10)

Question: A quel type correspond l'émission que tu viens d'entendre ? Il n'y a qu'une seule réponse.

- à une interview pour illustrer un thème douloureux
- à un débat portant sur un thème douloureux
- à une narration présentant des personnes qui rapportent des faits vécus
- à un reportage présentant un thème douloureux et interrogeant des personnes pour l'illustrer
- à une aventure présentant des faits réels

7.2 Standards de base « Lire »

La compétence en lecture englobe diverses capacités: les compétences cognitives générales et les compétences linguistiques et sociales spécifiques. Cela signifie d'une part la capacité à déchiffrer des mots et des éléments iconographiques, des phrases et des connexions entre les phrases (décodage), d'autre part – et de manière plus étendue - la capacité à construire le sens à partir de l'écrit ou à comprendre des textes de genres variés. En résumé, ce que l'on appelle compétence en lecture est un véritable faisceau de diverses compétences spécifiques.

La compétence en lecture est une condition fondamentale à la participation à l'enseignement. Il est très difficile d'acquérir les connaissances indispensables pour suivre l'enseignement si l'on est incapable de saisir les informations essentielles contenues dans un manuel scolaire. Les recherches empiriques menées dans le cadre d'HarmoS ont montré que même des élèves faibles en lecture peuvent comprendre des textes scolaires s'ils sont aidés par des questions portant sur des contenus centraux.

Standard de base «lire» 4^e année

Description des compétences

Les élèves sont capables de comprendre dans une large mesure, quand ils sont orientés par des questions claires, les textes dont le thème et le vocabulaire leur sont familiers. Ils peuvent repérer des informations dans le texte si elles ne sont pas exclusivement implicites. Ils sont en mesure de comprendre l'essentiel d'un texte bref, de structure simple sur les plans du contenu et de la forme et de le considérer comme un tout. Cela implique la capacité d'établir un lien entre les phonèmes et les lettres et de comprendre des mots et des phrases comme des unités porteuses de sens. Dans des cas sans ambiguïté, ils peuvent relier image et texte (par exemple en les plaçant en parallèle). Dans les cas évidents, ils peuvent reconnaître le destinataire et la fonction du texte.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables

- de repérer des informations explicites dans une narration simple ou dans une marche à suivre pour un bricolage même si la réponse demandée ne peut pas être reprise directement du texte. Ils «mobilisent» ainsi leurs capacités de base linguistiques pour «décoder des lettres et autres signes, mots et phrases».
- d'activer leur connaissance de la langue (vocabulaire, liens, construction des phrases, etc.) et d'activer leur savoir en relation avec le thème. Ils parviennent à intégrer des informations nouvelles et étendre leurs connaissances et leur vocabulaire.
- de déduire du contexte, de comprendre ou de reconnaître des informations simples non formulées dans une narration ou de comprendre les relations entre deux personnages d'un dialogue.
- de comprendre l'organisation d'un texte bref qui se prête à une bonne vision d'ensemble; ils reconnaissent la fonction des paragraphes, des numérotations, le parallélisme entre texte et image, etc. dans une marche à suivre pour un bricolage.
- de construire une compréhension globale d'un texte ou d'un extrait qui se prête à une bonne vision d'ensemble.

- de reconnaître dans des cas clairs quel est le destinataire du texte, sa fonction, s'il s'agit d'une marche à suivre pour un bricolage destiné à des enfants ou à des adultes. Ils manifestent également une certaine compréhension des genres/formats de texte (par exemple, textes narratifs vs. textes expositifs avec mode d'emploi).
- de relier image et texte dans une marche à suivre pour un bricolage ou dans une bande dessinée lorsque cette relation est assez facilement repérable et univoque.

Illustration des tâches

Les tâches de lecture pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- Le vocabulaire est courant et proche de la réalité scolaire. Le thème du texte est familier. Les textes sont relativement courts et simples (adaptés aux élèves de 4^e: littérature enfantine) et peuvent aussi bien être de type narration qu'explication (mode d'emploi).
- Sur les plans du contenu et de la forme (disposition), la structure est claire et très marquée du point de vue du genre. Des textes construits à partir de divers éléments (images, etc.) peuvent également être utilisés.
- Les questions doivent être en relation directe avec le passage du texte.
- Il faut veiller à limiter l'effort personnel requis pour la formulation de la réponse.

Exemple de texte

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte est court et axé sur le monde de l'enfance: on y raconte l'histoire d'un petit garçon de 6 ans qui ne veut tout d'abord pas aller à l'école, mais qui change d'attitude vis-à-vis de l'école au fur et à mesure du déroulement de l'histoire. Cette histoire contient des descriptions simples de la situation et des déroulements linéaires, les personnages sont introduits de façon aisément compréhensible.
- le récit est narré dans la perspective du garçon qui peut ainsi permettre aux lecteurs de s'identifier à lui.
- les phrases sont simples, l'histoire est racontée de façon linéaire, le vocabulaire est proche de la réalité quotidienne, seuls les noms des acteurs sortent de l'habituel.

Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école

D'après Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école de Marie Léonard et Andrée Prigent, Magnard Jeunesse (2001)

Tibili est un petit bonhomme de six ans qui rit du matin au soir. Il rirait même la nuit s'il ne tombait pas de sommeil tellement il court et joue toute la journée. Il ne s'arrête guère que pour manger ou pour faire les petites tresses de sa sœur, Kablé, parce que ses petits doigts sont très habiles et que sa sœur est très coquette.

Un jour, pourtant, Tibili s'arrête de rire: sa maman vient de lui apprendre qu'il irait à l'école à la prochaine rentrée des classes.

Tibili NE veut PAS aller à l'école.

Il ne veut pas rester enfermé dans une salle de classe, en face d'un tableau noir triste, triste, comme l'ennui. Tibili n'a pas besoin de savoir lire ni de savoir écrire. (...)

Comment faire, mais comment faire pour ne pas aller à l'école?

Il demande à Pi-oui le lézard:

- Peux-tu me dire ce qu'il faut que je fasse pour ne pas aller à l'école?
- Tu n'as qu'à te cacher dans le trou du fromager.

Tibili pense qu'il restera bien un moment... mais tous les jours!

Il s'adresse à Koumi la chauve-souris. Koumi lui dit:

- Quand viendra le jour d'aller à l'école, tu te coucheras, tu te plaindras en disant que tu as très mal au ventre.

Tibili pense qu'il ne pourra jamais faire semblant d'avoir mal au ventre tous les jours. Et puis Tibili n'aime pas mentir à sa maman.

Alors il interpelle l'araignée Croke qui sait toujours tout. Croke lui dit:

- Je ne vois qu'une chose: c'est d'aller chercher le coffret du savoir. Tu l'ouvriras et tu trouveras ce que tu cherches. Croke lui explique où trouver le coffret du savoir.

Tibili va à l'endroit indiqué par Croke et trouve le fameux coffret. Il essaie de l'ouvrir mais n'y arrive pas. Son ennemie Knut-Knut, la pintade, se moque de lui.

- Tu n'as qu'à lire la plaque sous le coffret. C'est tout expliqué.

Tibili baisse la tête tristement et ne dit rien. Il ne sait pas lire. Il remet le coffret où il l'a trouvé. Puis il se met à courir, regagne sa case et dit à sa maman:

- Est-ce bientôt la rentrée des classes?

Exemples de questions

Compréhension des mots et des phrases

Tibili (récit) (L40_07 et L40_11)

Tibili est très étourdi, il a écrit des phrases sans séparer les mots. Sépare les mots par des traits comme dans l'exemple. Exemple: j e | r é p o n d s à | l a | q u e s t i o n

c) comment faire pour ne pas aller à l'école

Tibili a écrit un petit texte mais il a oublié des mots. Ecris les mots qui manquent en utilisant ceux qui se trouvent dans la liste ci-dessous?

rire garçon petite école sa avec arrête

Tibili est un petit de six ans qui rit tout le temps. Il s'arrête de pour manger et jouer avec sa sœur Kablé. Un jour il de rire car maman lui a dit qu'il irait à l'.....

Trouver des informations explicites

La grenouille animée (Marche à suivre) (L41_06)

Où trouve-t-on les renseignements suivants ? Réponds aux questions en écrivant le numéro de l'étape qui convient sur les pointillés.

- a) Dans quelle étape utilise-t-on du papier rouge ? Etape
- b) Dans quelle étape lit-on qu'on ne peut pas faire ce bricolage tout seul ? Etape
- c) Dans quelle étape a-t-on besoin d'une paire de ciseaux ? Etape Etape

Trouver et interpréter des informations implicites

Tibili (récit) (L40_09)

Tibili va à l'endroit indiqué par Crope et trouve le fameux coffret. Il essaie de l'ouvrir mais n'y arrive pas. Son ennemie Knut-Knut, la pintade, se moque de lui.

- Tu n'as qu'à lire la plaque sous le coffret. C'est tout expliqué.

Tibili baisse la tête tristement et ne dit rien. Il ne sait pas lire. Il remet le coffret où il l'a trouvé. Puis il se met à courir, regagne sa case et dit à sa maman:

Voici quelques phrases. Dis si c'est vrai ou faux.

- d) Tibili doit ouvrir le coffret pour apprendre à lire.

VRAI

FAUX

Construire une compréhension globale du texte

Tibili (récit) (L40_05)

Quel est le petit texte qui résume le mieux l'histoire. Coche la bonne réponse.

- Tibili veut aller à l'école pour apprendre à lire car il en a assez d'être dehors et de jouer avec sa sœur.
- Tibili ne veut pas aller à l'école. Il demande à ses amis les animaux comment faire pour ne pas aller à l'école. Mais il comprend que c'est important de savoir lire.
- Tibili veut apprendre à lire, il va voir Crope l'araignée et Knut-Knut la pintade qui lui donnent des cours.
- Tibili est très content car il va commencer l'école avec sa petite sœur Kablé.

Reconnaître le genre/format du texte, les destinataires

La grenouille animée (Marche à suivre) (L41_02)

Pour qui est écrit ce texte ? Coche la bonne réponse. Ce texte est écrit pour les papas.

- Ce texte est écrit pour les mamans.
- Ce texte est écrit pour les enfants.
- Ce texte est écrit pour la maîtresse ou le maître

Reconnaître des liens simples entre texte et image

La grenouille animée (Marche à suivre) (L41_04)

A quoi servent les illustrations dans ce texte ? Coche la bonne réponse.

- Ces illustrations servent à faire joli.
- Ces illustrations aident à mieux comprendre comment faire le bricolage.
- Ces illustrations montrent comment vit la grenouille.
- Ces illustrations servent à amuser les enfants.

La grenouille animée (Marche à suivre) (41_05)

A quoi servent les chiffres écrits dans la marche à suivre ? Coche la bonne réponse.

- A dire combien il faut de gommettes.
- A savoir combien de grenouilles il faut fabriquer.
- A montrer combien de temps il faut pour construire la grenouille.
- A bien voir dans quel ordre se font les différentes étapes du bricolage.

Standard de base «lire» 8^e année

Description des compétences

Les élèves sont capables de comprendre des textes dont le thème et le langage leur sont familiers s'ils sont guidés par des questions appropriées. Ils peuvent repérer des informations dans le texte si elles ne sont pas exclusivement implicites. Dans des cas sans ambiguïté, ils peuvent relier image, texte et graphiques (par exemple par la légende des images). Ils sont en mesure de comprendre l'organisation d'un texte bref, bien structuré et, dans des cas prototypiques, de reconnaître le genre et la fonction du texte. Ils peuvent donc comprendre comme un tout l'essentiel d'un texte assez bref et structuré et le rattacher à leur réalité quotidienne.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables

- de repérer des informations explicites dans un texte informatif simple (par exemple tiré d'un magazine pour jeunes) même si la réponse demandée ne peut pas être reprise directement du texte.
- d'activer leur connaissance de la langue (vocabulaire, liens entre les phrases, etc.) et d'activer leur savoir en relation avec le thème. Ils parviennent à intégrer des informations nouvelles et étendre leurs connaissances et leur vocabulaire.
- de comprendre des informations simples non formulées dans un texte narratif ou argumentatif.
- de comprendre l'organisation d'un texte ou d'un extrait bref et bien structuré; ils reconnaissent la fonction des sous-titres, des paragraphes, etc.
- de construire une compréhension globale d'un texte ou d'un extrait qui se prête à une bonne vision d'ensemble.
- de reconnaître dans des cas prototypiques les genres/formats de texte (par exemple, textes narratifs vs. textes informatifs). Ils montrent ainsi qu'ils commencent à comprendre la fonction du texte.
- de relier image et texte dans un texte informatif ou dans une bande dessinée lorsque cette relation est relativement facile à repérer et univoque.

Illustration des tâches

Les tâches de lecture pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- Le vocabulaire est proche de la réalité scolaire. Les quelques mots difficiles sont expliqués ou peuvent être compris grâce au contexte: le thème est familier ou peut susciter l'intérêt.
- Le contenu et la structure du texte oral sont clairs (disposition). On peut également utiliser des textes composés à partir de divers éléments (vue d'ensemble, illustrations, etc.).
- Les questions doivent se référer clairement au passage du texte. Si les textes sont plus complexes et plus exigeants, la question doit viser un passage frappant et explicite.
- Il faut veiller à limiter l'effort personnel requis pour répondre aux questions ouvertes, en d'autres termes: les questions ouvertes doivent être posées de manière à ne pas demander un gros effort rédactionnel.

Exemple de texte

Commentaire: le texte B ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte est court et axé sur le monde de l'enfance: on y raconte l'histoire d'une famille de hérissons qui cueille des pommes. Cette histoire contient des descriptions de situations simples et des déroulements linéaires, les personnages sont introduits de façon aisément compréhensible.
- le récit est inséré dans une action principale clairement située. Un narrateur sujet raconte un épisode de son enfance ce qui peut ainsi permettre aux lecteurs de s'identifier à lui.
- les phrases sont simples, l'histoire est racontée de façon linéaire, le vocabulaire est proche de la réalité quotidienne. Les mots difficiles éventuels comme «en rythme» n'ont pas d'incidence sur la compréhension du texte.
- sur le plan formel, le texte concernant la famille des hérissons a une structure simple: phrases courtes, surtout propositions principales, pas de groupes nominaux.

L'arbre aux hérissons

Texte A:

L'épisode présenté ci-dessous est un souvenir authentique de l'auteur qui le raconte à son fils parce qu'il sait qu'il adore les animaux. Il s'agit de l'extrait d'une lettre adressée en 1932 par Antonio Gramsci, homme politique, journaliste et lettré, antifasciste, à son fils Delio, qui était âgé de huit ans à l'époque et qui n'avait que deux ans lorsque son père fut jeté en prison. Cette lettre a été d'ailleurs écrite en prison: nous sommes à l'époque du régime fasciste, quand le gouvernement emprisonnait ses adversaires politiques. Gramsci avait été condamné à vingt ans de réclusion; les souffrances et privations endurées pendant son incarcération ont entraîné sa mort en 1937. Au cours de cette période, il n'a eu de cesse de rester le plus proche possible des personnes qui lui étaient chères en écrivant des lettres qui ont été réunies et publiées.

(Extrait de l'anthologie *La Lecture I* (Bologne, Zanichelli, 1969) établie par Italo Calvino – Giambattista Salinari)

Texte B:

Un soir d'automne, il faisait déjà nuit, mais l'obscurité était illuminée par une pleine lune resplendissante; je suis allé avec un de mes amis dans un champ plein d'arbres fruitiers et surtout de pommiers. Nous nous sommes cachés dans un buisson, contre le vent.

Tout à coup des hérissons sont arrivés, cinq en tout: deux gros et trois petits. En file indienne, ils ont avancé en direction des pommiers et après avoir un peu roulé dans l'herbe, ils se sont mis au travail: s'aidant du museau et des pattes, ils faisaient rouler les pommes que le vent avait fait tomber des arbres, pour ensuite les rassembler bien rangées au même endroit.

Les pommes tombées ne semblaient toutefois pas suffire; le plus grand des hérissons, le nez en l'air, a regardé autour de lui et a jeté son dévolu sur un arbre bien incliné. Suivi de sa femme, il a grimpé jusqu'aux premières branches.

Ils se sont posés sur une branche bien lourde de fruits et ont commencé à se balancer en rythme: leurs mouvements ont entraîné la branche qui a commencé à osciller de plus en plus fort, avec de brusques saccades, ce qui a fait tomber beaucoup de pommes.

Après les avoir rassemblés près des autres, tous les hérissons, grands et petits, se sont mis en boule en hérissant leurs piquants pour ensuite s'étendre sur les fruits qui restaient accrochés aux pointes: certains n'en avaient que peu (les bébés hérissons), mais le père et la mère avaient réussi à embrocher chacun sept ou huit pommes.

Pendant qu'ils retournaient à leur tanière, nous sommes sortis de notre cachette, nous avons mis les hérissons dans un petit sac et les avons emportés chez nous.

J'ai gardé le père et deux bébés hérissons pendant plusieurs mois. Ils vivaient en liberté dans la cour où ils chassaient toutes sortes de bestioles, blattes, coccinelles, etc. et mangeaient des fruits et des feuilles de salade. Ils aimaient beaucoup les feuilles fraîches ce qui m'a permis de les apprivoiser un peu; à la fin, ils ne se roulaient plus en boule quand ils voyaient des gens.

Exemples de questions

Trouver les informations explicites

«Eau secours!» (texte informatif) (Item L05_04)

Car elles [les grenouilles] sont aujourd'hui fortement menacées d'extinction. À qui la faute? À nous les êtres humains: en Suisse, les grenouilles trouvent de moins en moins de plans d'eau qui leur conviennent et dans les régions tropicales, d'immenses surfaces de forêts sont déboisées

Pourquoi les grenouilles sont-elles menacées? _____

Trouver et interpréter les informations implicites

Une histoire tragique (texte narratif) (L12_05)

Sur un rayonnage de bibliothèque, un gros livre à couverture rouge demande très poliment à son voisin, un petit maigrichon plutôt pâle:

- Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous?
- Excusez-moi, je ne comprends pas ce que vous dites, répond tout aussi poliment le voisin maigrichon.
- Ah, c'est vrai, dit le gros livre rouge avec un soupçon de mépris, j'oubliais que vous n'êtes qu'un petit roman(...)

Une seule réponse correspond au sens de cette phrase:

«Ah, c'est vrai, dit le gros livre rouge avec un soupçon de mépris, j'oubliais que vous n'êtes qu'un petit roman».
Coche la bonne case.

- Le dictionnaire admire le roman.
- Le dictionnaire se juge supérieur au roman.
- Le dictionnaire a peur du roman.
- Le dictionnaire veut devenir l'ami du roman.

Reconnaître l'organisation et la structure du texte

L'arbre aux hérissons (texte narratif) (L07_07)

[...] Ils se sont posés sur une branche bien lourde de fruits et ont commencé à se balancer en rythme: leurs mouvements ont entraîné la branche qui a commencé à osciller de plus en plus fort, avec de brusques saccades, ce qui a fait tomber beaucoup de pommes.

Après les avoir rassemblés près des autres, tous les hérissons, grands et petits, se sont mis en boule en hérissant leurs piquants pour ensuite s'étendre sur les fruits qui restaient accrochés aux pointes: certains n'en avaient que peu (les bébés hérissons), mais le père et la mère avaient réussi à embrocher chacun sept ou huit pommes. [...]

De quelle manière très spécifique les hérissons emportent-ils les pommes dans leur tanière? Classe les phrases suivantes dans l'ordre correct des actions d'après le texte en les numérotant de 1 à 4.

Ils ramènent dans leur tanière les pommes embrochées sur leurs piquants.

Ils rassemblent les pommes au même endroit.

Ils se mettent en boule en hérissant les piquants et embrochent les pommes.

Ils s'aident du museau et des pattes pour pousser les pommes vers un espace plat.

Reconnaître le genre/format de texte, comprendre la fonction du texte

L'arbre aux hérissons (texte narratif) (L07_03)

Un soir d'automne, il faisait déjà nuit, mais l'obscurité était illuminée par une pleine lune resplendissante; je suis allé avec un de mes amis dans un champ plein d'arbres fruitiers et surtout de pommiers. Nous nous sommes cachés dans un buisson, contre le vent.

Tout à coup des hérissons sont arrivés, cinq en tout: deux gros et trois petits. En file indienne, ils ont avancé en direction des pommiers et après avoir un peu roulé dans l'herbe, ils se sont mis au travail: s'aident du museau et des pattes, ils faisaient rouler les pommes que le vent avait fait tomber des arbres, pour ensuite les rassembler bien rangées au même endroit. . [...]

Le texte **B** est un texte: Coche la bonne réponse.

- narratif (qui raconte une histoire)
- informatif (qui explique quelque chose)
- argumentatif (qui veut convaincre le lecteur)
- injonctif (qui donne des règles)

Adorables (BD) (L13_01)

Banquet des anciens élèves



Le
Ligueur Nr. 11, 17 mars 2004

__Quelle est la profession du personnage à lunettes présent dans les bulles 1 à 5?

Mettre en relation ce qui est lu avec son savoir encyclopédique

Recette (texte informatif) (L03-06)

Tuiles: bien mélanger la farine et tous les ingrédients y compris le zeste de citron vert dans un récipient. Ajouter la crème et le beurre, bien mélanger, couvrir et mettre au frais env. 1h.

Fabrication: disposer 1 cc de pâte par tuile en les espaçant suffisamment sur la plaque recouverte de papier sulfurisé. Avec le dos d'une cuillère mouillée, étaler la pâte de manière homogène (env. 7 cm de diamètre par tuile).

Que signifie le mot «les tuiles» dans la recette?

Activer les capacités linguistiques de base

Recette de cuisine (texte narratif) (Item L10-02)

«Ah, chère madame», dit la pomme golden à la pomme de terre, «il faut que je vous raconte ce qui est arrivé à ma meilleure amie, une pomme de reinette que je connais depuis l'école maternelle. C'est absolument é-pou-van-ta-ble! Figurez-vous qu'on en a fait de la marmelade! Deux individus se sont emparés d'**elle (2)**, un homme tout en blanc et une jeune femme avec un grand tablier bleu. La femme a pris un couteau spécial et elle a déshabillé complètement ma copine.

Dans les extraits ci-dessous, à quels personnages de l'histoire se rapporte chaque mot mis en évidence? Chaque mot à remplacer est suivi d'un numéro sur lequel porte la question. Coche la bonne réponse.

Elle (2)

- La pomme golden
- Ma meilleure amie
- Une jeune femme
- Une pomme de terre

Standard de base «lire» 11^e année

Description des compétences

Les élèves sont capables de comprendre des textes dont le thème et le langage leur sont familiers s'ils sont guidés par des questions appropriées. Ils peuvent repérer des informations dans le texte si elles ne sont pas exclusivement implicites. Ils sont en mesure de comprendre l'organisation d'un texte bien structuré et de reconnaître le genre et la fonction du texte. Ils peuvent relier image, texte et tableau. Ils peuvent donc comprendre comme un tout l'essentiel d'un texte structuré et son thème ainsi que les rattacher à leur réalité quotidienne.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables

- de repérer des informations explicites dans un texte informatif simple (par exemple tiré d'un magazine pour consommateurs) même si la réponse demandée ne peut pas être reprise directement du texte qui lui-même est composé de différentes parties.
- d'activer leur connaissance de la langue (vocabulaire, liens entre les phrases, etc.) et d'activer leur savoir en relation avec le thème. Ils parviennent à intégrer des informations nouvelles et étendre leurs connaissances et leur vocabulaire.
- de comprendre des informations simples non formulées dans un texte narratif ou argumentatif.
- de comprendre l'organisation d'un texte ou d'un extrait bref et bien structuré; ils reconnaissent la fonction des sous-titres, des paragraphes, etc.
- de construire une compréhension globale d'un texte ou d'un extrait qui se prête à une bonne vision d'ensemble.
- de reconnaître dans des cas prototypiques les genres/formats de texte (par exemple, textes narratifs vs. textes informatifs). Ils montrent ainsi qu'ils commencent à comprendre la fonction du texte.
- de relier image et texte dans un texte informatif ou dans une bande dessinée lorsque cette relation est relativement facile à repérer et univoque.

Illustration des tâches

Les tâches de lecture pour ce standard de base présentent les caractéristiques suivantes:

- Le vocabulaire est proche du monde quotidien des jeunes. Les quelques mots difficiles sont expliqués ou peuvent être compris grâce au contexte: le thème est familier ou peut susciter l'intérêt.
- Le contenu et la structure du texte oral sont clairs (disposition). On peut également utiliser des textes composés à partir de divers éléments (vue d'ensemble, illustrations, etc.).
- Les questions doivent se référer clairement au passage du texte. Si les textes sont plus complexes et plus exigeants, la question doit viser un passage frappant et explicite.
- Il faut veiller à limiter l'effort personnel requis pour répondre aux questions ouvertes, en d'autres termes: les questions ouvertes doivent être posées de manière à ne pas demander un gros effort rédactionnel.

Exemple de texte 1

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- Le texte est court, il est complété par plusieurs portraits succincts et le thème est axé sur le monde des jeunes: son thème est la communication et la présentation de soi sur internet en s'appuyant sur un blog.
- La typographie permet une bonne vue d'ensemble du texte.
- Les phrases sont simples, le déroulement de la narration est linéaire, le vocabulaire est proche de la réalité quotidienne.

DOSSIER Les blogs

uite de la page 11

ant le tsunami, les blo-ueurs ont été les premiers à blater la catastrophe et à dif- user des images. Le blog est ussi un outil politique. Nicolas Sarkozy l'a bien ompris puisqu'il a livré der- ièrement une interview sur n blog francophone très onnu.

mais les blogs permettent ussi à Monsieur Tout-le- monde d'exprimer ses opi- ions. Un habitant de Pu- baux a par exemple décidé e dénoncer la politique du maire de sa ville via un blog. l est aussi l'outil idéal pour eux qui souhaitent obtenir es informations dans un omaine particulier comme explique Jean-Pierre Villa, onsulant internet: «Un as- ronomie qui découvre une ouvelle planète peut pré- enter ses résultats sur un log. Il peut obtenir des ommentaires sur le sujet de a part de ses pairs et une ventuelle validation de sa écoute.»

On trouve donc de tout dans a blogosphère: des confes- ions intimes aux travaux rtistiques en passant par les ecettes de cuisine. La faci- té d'utilisation des blogs t la multiplication des onnexions Internet a démo- ratisé le blog. Jean-Pierre illa: «Les barrières techno- giques et financières sont ombées. Chacun a désor- rais la possibilité de s'expri- er librement sur son blog et ela a changé la face d'inter- et.»

e blog offre à chacun une etite tribune, dont il fera ce u'il voudra. Alors si vous vez quelque chose à dire, 'est le moment ou jamais e bloguer.

PHOTOS CHARLY RAPPO



Raphaël Chabloz (29 ans), journaliste, Moutier (BE)
Blog: «Bon pour ton poil»
Style: humoristique
<http://flipflap@bonpourtonpoil.ch/>

«Le blog a changé ma vie»

«J'aime écrire des textes humoristiques et le blog est un support idéal. Cela me fait plaisir quand les gens apprécient. Je trouve que ma photo n'aurait rien apporté mais par contre j'assume totalement ce que j'écris. Je ne raconte pas ma vie, donc je n'ai pas de problème avec cela.»

»Les blogueurs qui parlent de leur vie privée doivent être conscients que tout ce qu'ils écrivent est archi- vé par des moteurs de recherche et

laisse des traces. J'ai rencontré certains blogueurs en vrai et c'est le côté sympa de la chose. Mais cela ne doit pas remplacer les vrais rap- ports. Frédérique (voir ci-dessous) a visité mon blog et l'a trouvé chouette. Elle m'a envoyé un mail pour évoquer un élément de mon billet. On a donc commencé à correspon- dre avant de se rencontrer. Et aujourd'hui on vit ensemble. Mais je ne m'étais pas mis à bloguer dans ce but-là.» pst

Frédérique Rehfeld (25 ans), en recherche d'emploi, Moutier (BE)
Blog: «Loutrifications Biel/ elfediennes et tractopelles»
Style: du billet d'humeur à l'analyse historique.
<http://barzi.net/fredoche>



«C'est une partie de moi»

«Mon blog est un fourre-tout. Je dé- cris les événements qui m'arrivent ou des anecdotes qui m'étonnent. Je me révèle un peu mais dans la limite du raisonnable. J'ai découvert le blog de Raphaël (voir ci-dessus) et je l'ai trouvé très amusant. On a fait connaissance et on s'est très bien entendu. Je suis Française mais je vivais en Allemagne pour mes études universitaires. A la fin de celles-ci, Raphaël m'a proposé de venir m'ins- taller chez lui et je me suis retrouvée

à Moutier. Le blogging permet d'écrire et c'est le principal point positif. Cet exercice m'oblige à synthétiser mes idées. C'est très éton- nant d'être lu par d'autres car, au dé- but, je ne pensais pas que «ma petite vie» pouvait intéresser les gens. J'ai un peu de peine avec les SkyBlogs car je n'aime pas le langage SMS. Je préfère lire des blogs bien écrits et de qualité. Je me situe plutôt dans la sphère «intello» des blogs.» pst

Lire aussi à la page 14

FORUM DES LECTEURS

A quoi servent les blogs? En avez-vous un? Votre expérience nous intéresse!

www.cooperation-online.ch/forum

Exemple de texte 2

Commentaire: le texte ci-dessous présente les caractéristiques suivantes:

- le texte est court et son thème est passionnant: on y parle de fraude financière et de meurtre, de plus la conclusion de l’histoire est tout à fait inattendue.
- le déroulement de la narration est en majeure partie linéaire, indépendamment des retours en arrière et en avant.
- les phrases sont simples, le déroulement de la narration est linéaire, le vocabulaire est proche de la réalité quotidienne, les éventuels mots compliqués comme <astrologie> ne sont pas décisifs pour la compréhension du texte.

Cauchemar en jaune

Il fut tiré du sommeil par la sonnerie du réveil, mais resta couché un bon moment après l'avoir fait taire, à repasser une dernière fois les plans qu'il avait établis pour une escroquerie dans la journée et un assassinat le soir. Il n'avait négligé aucun détail, c'était une simple récapitulation finale. A vingt heures quarante-six, il serait libre, dans tous les sens du mot. Il avait fixé le moment parce que c'était son quarantième anniversaire et que c'était l'heure exacte où il était né. Sa mère, passionnée d'astrologie, lui avait souvent rappelé la minute précise de sa naissance. Lui-même n'était pas superstitieux, mais cela flattait son sens de l'humour de commencer sa vie nouvelle à quarante ans, à une minute près.

De toutes façons, le temps travaillait contre lui. Homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières, il voyait de très grosses sommes passer entre ses mains : une partie de ces sommes y restait. Un an auparavant, il avait "emprunté" cinq mille dollars, pour les placer dans une affaire sûre, qui allait doubler ou tripler la mise, mais où il en perdit la totalité. Il "emprunta" un nouveau capital, pour diverses spéculations, et pour rattraper sa perte initiale. Il avait maintenant environ trente mille dollars de retard, le trou ne pouvait être guère dissimulé désormais plus de quelques mois et il n'y avait pas le moindre espoir de le combler en si peu de temps. Il avait donc résolu de réaliser le maximum en argent liquide sans éveiller les soupçons, en vendant diverses propriétés. Dans l'après-midi, il disposerait de plus de cent mille dollars, plus qu'il ne lui en fallait jusqu'à la fin de ses jours. Et jamais, il ne serait pris. Son départ, sa destination, sa nouvelle identité, tout était prévu et figolé, il n'avait négligé aucun détail. Il y travaillait depuis des mois.

Sa décision de tuer sa femme, il l'avait prise un peu après coup. Le mobile était simple : il la détestait. Mais c'est seulement après avoir pris la résolution de ne jamais aller en prison, de se suicider s'il était pris, que l'idée lui était venue : puisque de toute façon il mourrait s'il était pris, il n'avait rien à perdre en laissant derrière lui une femme morte au lieu d'une femme en vie.

Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille, avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. Elle l'avait aussi amené à accepter de fêter son anniversaire en allant dîner en ville, à sept heures. Elle ne se doutait pas de ce qu'il avait préparé pour continuer la soirée de fête. Il la ramènerait à la maison avant vingt heures quarante-six et satisferait ainsi son goût pour les choses bien faites en se rendant veuf à la minute précise. Il y avait aussi un avantage pratique à la laisser morte : s'il l'abandonnait vivante et endormie, elle comprendrait ce qui s'était passé et alerterait la police en constatant, au matin, qu'il était parti. S'il la laissait morte, le cadavre ne serait pas trouvé avant deux ou peut-être trois jours, ce qui lui assurerait une avance bien plus confortable.

A son bureau, tout se passa à merveille ; quand l'heure fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était paré. Mais elle traîna devant les cocktails et traîna encore au restaurant ; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six. C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fini par attacher une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et non une minute avant ou une minute après. Il gardait l'œil sur sa montre.

Attendre d'être entrés dans la maison l'aurait mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger ; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il abattit la matraque de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la rattrapa avant qu'elle ne tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur.

Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa

femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix :
- Surprise !
(Fredric BROWN, *Fantômes et Farfafouilles*. Editions Denoël, 1963)

Exemples de questions

Trouver les informations explicites

Moi et mon blog (texte explicatif) (L19_01)

La blogmania a déferlé sur la toile et ne cesse de prendre de l'ampleur. Dans le monde, un nouveau blog naît chaque seconde, qu'il s'agisse de celui de votre voisin de palier ou d'un politicien. Le blog vient de la contraction de deux mots anglais *web* et *log*. Un log est à l'origine un journal de bord, tel qu'en tenait la marine américaine. Un blog est un site Web personnel composé d'actualités (billets) publiées à une fréquence variable. Le mode d'expression d'un blog est aussi libre que varié. Chaque internaute peut réagir au blog via un commentaire qui sera publié en ligne.

Qu'est-ce qu'un blog?

Coche la bonne réponse.

- un site web personnel
- un journal de bord
- un mot de passe
- un virus informatique

Retrouver des informations implicites, faire des inférences et interpréter

Qui fume en Belgique ? (texte informatif) (L28_02)

Article tiré d'un journal des consommateurs sur le tabagisme en Belgique

Il s'agit d'inférer des informations à partir de deux tableaux à double entrée exprimant en pourcentage les caractéristiques des Hommes et des Femmes par rapport au phénomène de la fumée (fumeur quotidien, occasionnel et non-fumeur).

Dans quelle tranche d'âge trouve-t-on la plus forte proportion de fumeurs du côté masculin et du côté féminin?

Côté masculin: _____

Côté féminin: _____

Les Misérables (Victor Hugo) (texte narratif) (L31_02)

L'information à retrouver se situe dans le chapeau du texte. Il s'agit d'établir des liens entre les différentes parties du texte.

«(...) Marius, l'amoureux de la fille adoptive de Jean Valjean, est blessé. (...)»

Qui est «le blessé» à la ligne 6?

Mobiliser des connaissances linguistiques

Les Misérables (Victor Hugo) (texte narratif) (L31_06)

L'information à retrouver se situe dans le chapeau du texte. Il s'agit d'établir des liens entre les différentes parties du texte.

«(...) il le ramassa, ceci est encore le mot vrai (...)»

Pourquoi l'auteur précise-t-il que le verbe *ramasser* est ici le mot qui convient?

Coche la bonne réponse.

- Il veut attirer l'attention du lecteur sur la richesse de son vocabulaire.
- Il veut faire comprendre que Marius est sans réaction, comme un paquet.
- Il veut faire comprendre que Valjean méprise Marius.

Reconnaître le genre/format de texte, comprendre la fonction du texte

Pour ou contre le film « Da Vinci Code » ? (texte explicatif) (L18_01)

Dans une critique de film, tirée d'un site internet, cinq internautes donnent leur appréciation sur le film « Da Vinci Code »; il s'agit d'identifier la nature des messages.

Quel est le but de ces messages?

Coche la bonne réponse.

- raconter le livre
- informer le public sur l'histoire de Jésus
- donner son opinion sur le film
- expliquer comment se rendre au cinéma

A la maison (M.-L. Kaschnitz) (texte narratif) (L32_07)

Il s'agit d'identifier l'énonciateur du texte en faisant une inférence à partir d'un pronom.

Qui est désigné par le terme «nous» à la ligne 3?

Coche la bonne réponse.

- Marie et Luise Kaschnitz
- Le texte ne le dit pas.
- Les habitants de l'univers
- Les habitants de la Terre

La base empirique des exemples ci-dessous est différentes des précédentes: les items en question ne sont pas validés sur le plan national, mais uniquement aux niveaux des régions linguistiques.

Identifier le thème principal

Couverture du livre «La guerre à la maison» (L29_01)

Sur la base d'une couverture les élèves doivent identifier le thème du livre.

D'après les documents ci-contre, que va raconter ce livre?

Coche la réponse qui convient.

- Un conflit entre frères et sœurs.
- Un conflit entre parents et adolescents.
- Une guerre civile.
- Une alerte à la bombe dans un immeuble.

Etablir une relation entre le texte et l'image

Les Adorables (BD) (L13_01)

Dans une BD (Les Adorables), faire des inférences en reliant les images et le texte

Banquet des anciens élèves

| | |
|--|--|
| <p>BANQUET DES ANCIENS ELEVES</p> <p>... ET FIGURE-TOI QUE MON FILS ETUDIE AUSSI DANS CETTE ECOLE ...</p> <p>... ET ÇA LUI PLAÎT?</p>  | <p>ÇA VA, ÇA VA, SAUF AVEC LE PROF DE PHYSIQUE! ÇA NE SE PASSE PAS BIEN... D'APRES LUI, C'EST UN NUL, UN INCAPABLE! SI TU SAVAIS COMMENT IL LE QU'IDNOMME!</p>  |
| <p>ENFIN, DE NOTRE TEMPS, C'ETAIT LA MEME CHOSE! TU TE SOUVIENS? J'AI AUSSI EU DES ENNUIS AVEC LE PROF DE PHYSIQUE...</p>  | <p>... C'EST A CAUSE DE LUI QUE J'AI DOUBLE... ENFIN... ET TOI? QU'EST CE QUE TU DEVIENS? TU FAIS TOUJOURS DE LA MUSIQUE COMME HOBBY... JE N'AI PAS BEAUCOUP DE TEMPS...</p>  |
| <p>DOMMAGE... ENFIN... JE SAIS CE QUE C'EST! ET TU FAIS QUOI COMME</p>  | <p>A TA PLACE, JE FERAI TRES, TRES ATTENTION EN PHYSIQUE...</p>  |

Quelle est la profession du personnage à lunettes présent dans les bulles 1 à 5?

Mettre en relation ce qui a été lu avec le savoir encyclopédique

Recette (texte informatif) (L03_06)

Tuiles: bien mélanger la farine et tous les ingrédients y compris le zeste de citron vert dans un récipient. Ajouter la crème et le beurre, bien mélanger, couvrir et mettre au frais env. 1h.

Fabrication: disposer 1 cc de pâte par tuile en les espaçant suffisamment sur la plaque recouverte de papier sulfurisé. Avec le dos d'une cuillère mouillée, étaler la pâte de manière homogène (env. 7 cm de diamètre par tuile).

Que signifie le mot «les tuiles» dans la recette?

Résumer les arguments principaux d'un texte

Peine de mort (texte argumentatif) (L25_04)

Dans un texte argumentatif sur la peine de mort retrouver/résumer des arguments.

Des arguments contre la peine de mort sont donnés dans le texte. Recopiez-en deux **différents**.

- a. _____
- b. _____

7.3 Parler

7.3.1. Standard de base «Parler – Expression monologique en continu»

L'*Expression orale*, plus précisément l'expression orale «monologique en continu», constitue une compétence paradoxale: alors qu'elle est omniprésente tant dans le parcours scolaire des élèves que dans leur vie quotidienne, elle n'est que rarement exercée et développée de manière systématique et structurée dans le cadre de l'école. A cela plusieurs raisons: d'un côté, il est difficile d'enseigner – et d'évaluer – l'oral, en particulier en raison de la difficulté à matérialiser les paroles, à les arrêter pour en faire un objet d'étude ou d'évaluation ; de l'autre, à l'inverse de l'écrit, l'oral est souvent considéré comme acquis au moment où les élèves entrent à l'école, ceux-ci étant pour la plupart capables de se faire comprendre, de parler entre eux, de formuler des demandes, des refus, etc. Pourtant, s'il est vrai que l'oral est éphémère, et que les élèves savent utiliser leur langue dans les situations familières, la maîtrise de l'oral doit passer par un *enseignement* ciblé dès qu'il s'agit de mettre en œuvre des compétences génériques plus complexes, liées à la sphère publique plutôt que privée, qui sont nécessaires pour *présenter un exposé, résumer une lecture, faire le récit d'un événement ou raconter une histoire un peu complexe...* Un enseignement est nécessaire pour permettre aux élèves d'accéder à ces formes plus normées de la langue orale (oral standard). Et le développement de ces compétences apparaît comme le résultat d'un long processus qui met en jeu plusieurs compétences partielles de nature linguistique (articulation des sons, intonation, mise en discours selon les régularités syntaxiques et textuelles propres à l'oralité, réalisation langagière des fonctions pragmatiques, etc.) mais aussi cognitive (capacité de réflexion sur ses propres productions, de conceptualisation orale, cf. Modèle de compétence), psychologique (maîtrise des émotions, posture) et sociale (connaissance des usages de la parole (normes), des genres reconnus, etc.). Cette compétence plus complexe, plus exigeante, consiste ainsi à être capable de produire des textes oraux correspondant aux genres textuels publics socialement reconnus dans une communauté, tout en tenant compte de la situation de communication (destinataires, visée communicative, lieu, moment...) et en «contrôlant» sa propre production.

Dans le contexte scolaire, une telle compétence s'avère particulièrement importante pour accéder aux connaissances et formuler les siennes propres, ses avis, ses représentations, ses conceptualisations. C'est pourquoi, dans la perspective de l'enseignement, il importe de mettre l'accent sur des tâches et sur des genres relativement formels (exposé, compte rendu, récit complexe, etc.) dont l'acquisition ne peut passer par une simple familiarisation dans l'environnement quotidien des élèves – cela tout particulièrement pour ce qui concerne les élèves allophones ou provenant de milieux sociaux éloignés des habitus scolaires.

Standard de base «Expression monologique» 4^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de produire des textes oraux de nature monologique d'une durée relativement importante (une minute ou plus), à l'intention d'un ou quelques destinataires. Ils sont capables de suivre un canevas qui leur est expliqué et qui correspond à des formes prototypiques de genres de textes qui leur sont familiers (exposé, récit de vie, conte ou légende connus, relation d'un événement, description d'un itinéraire, etc.). Les élèves respectent la visée communicative et apportent des contenus pertinents par rapport à la thématique et au genre concernés.

Le vocabulaire utilisé est limité (répétitions fréquentes) mais compréhensible. La syntaxe (orale) des phrases (fr.: accords, placement des constituants, , etc.) est le plus souvent correcte. Le discours est implicitement structuré (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière compréhensible, mais avec une fluidité et une expressivité encore limitées.

Les élèves sont capables d'évaluer, de façon encore largement intuitive, certains aspects de leurs propres productions orales («réussite», qualité...) ou de celles d'autres locuteurs.

Suisse alémanique: les élèves parlent l'allemand standard sans problèmes, mais avec des hésitations et des erreurs.

Connaissances et compétences spécifiques typiques (Compétences non validées)

Les élèves sont capables,

- De produire un texte monologique d'une durée d'une minute au moins.
- de se présenter de façon compréhensible.
- de tenir compte de la situation de communication (volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.).
- d'introduire dans son discours quelques aspects importants (mais pas nécessairement tous) de la thématique.
- de structurer la présentation de telle manière que l'auditoire puisse y retrouver un «fil rouge» (chronologique par exemple).
- de réciter un texte (ou un fragment de texte) [poème, comptine, etc.] avec une force de voix appropriée et une prononciation compréhensible.
- d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions fréquentes) mais en général suffisamment précis et compréhensible.
- d'utiliser une syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) le plus souvent correcte. Les élèves de cet âge relient le plus souvent leurs énoncés au moyen des connecteurs «et» et «puis».
- de jouer de petites scènes théâtrales / des jeux de rôle très simples devant les camarades ou les parents, en essayant (même si le résultat n'est pas toujours convaincant) d'utiliser la voix et des mimiques de façon expressive.

- de se forger une impression à propos des autres locuteurs relativement à l'humeur, l'ambiance exprimés (par exemple : la personne parle aimablement, tristement, méchamment, etc.).
- de porter, selon différents critères, un jugement, encore intuitif, à propos de la manière dont d'autres locuteurs réalisent une tâche de production orale (force de la voix, qualité linguistique, qualité du contenu, etc.).
- d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont réalisé une tâche de production orale.
- Suisse alémanique: pas de problème, mais encore un certain manque d'aisance en parlant allemand standard. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante.

Illustration de tâches

Les tâches de production orale présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre correspondant à la tâche est familier (récit oral) ou a été exercé en classe (exposé, présentation orale, explication...).
- Le contexte et la visée de la production correspondent au vécu des élèves et leur sont clairement expliqués.
- Le contenu traité est familier et motivant pour les élèves.
- Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).

Exemple de tâche / consigne

Présenter son animal favori (discours monologal, genre expositif)

Contexte : Une émission télévisée à propos des enfants et leur animal préféré est prévue. Dans ce cadre, il a été décidé de produire un document vidéo dans lequel différents élèves (filles et garçons) se présentent et parlent de leur rapport aux animaux. Chaque élève est invité à présenter son animal préféré.

Suisse alémanique: les élèves s'expriment en allemand standard.

Exemple de canevas :

Les élèves reçoivent – oralement – diverses instructions ainsi qu'un bref canevas :

Consigne

- Regarde les images des animaux et décide lequel tu préfères et souhaites présenter (ce peut également être un animal qui ne figure pas sur l'une des images proposées).
- Prépare une brève présentation (environ 2 minutes). Parle de la manière la plus libre et la plus intéressante possible. Il s'agit d'être convaincant et de donner une bonne impression pour le document vidéo.

Dans ta présentation tu devras respecter les points suivants :

- D'abord te présenter: prénom, âge, classe.
- Ensuite présenter ton animal favori: comment est-il? Comment vit-il ? que pourrais-tu faire avec lui?...
- Ensuite exprimer et justifier ta préférence : pourquoi as-tu choisi cet animal ?
- Enfin annoncer la fin de ta présentation.

Ne pas oublier de t'adresser à la caméra et au public qui pourrait visionner le document qui serait réalisé.

Canevas écrit:

1. Nom, âge, classe
2. Mon animal favori: quoi, comment, où ?
3. Pourquoi cet animal?
4. Fin.

Critères pour évaluer les productions orales monologiques et définition des standards

Comme nous n'avons pas effectué de tests au degré 4, nous ne pouvons présenter ici d'exemple commenté de production, qui montrerait le niveau de qualité attendu à cet âge. Toutefois, tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 4. Les standards de base qui nous semblent devoir être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Se présenter de façon précise et complète

| | |
|---|----------|
| Le candidat se présente: la présentation est complète (cf. Consignes: nom (prénom et/ou nom), âge, classe) | 2 points |
| Le candidat se présente: la présentation n'est pas encore complète (les trois éléments mentionnés dans la consigne ne sont pas tous présents) | 1 point |
| Pas de présentation / présentation ne contenant pas les informations attendues | 0 point |

Apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés

| | |
|---|----------|
| Les principales informations concernant l'animal sont présentes: (1) son nom; (2) son apparence; (3) son mode de vie. Les 3 éléments sont présents. | 3 points |
| L'animal est – au minimum par rapport à deux aspect – documenté | 2 point |
| L'animal est – au minimum par rapport à un aspect – documenté | 1 point |
| Pas d'information. | 0 point |

Le discours est structuré mais plutôt implicitement (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité

| | |
|---|----------|
| La présentation est dans son entier clairement structurée (organisation et chronologie : l'ordre des éléments est cohérent, pas de «sauts» d'un thème à l'autre, présence d'un «fil rouge»; des éléments de structuration sont utilisés: «je commence par... », «pour finir je... »). | 3 points |
| La présentation est structurée (organisation et chronologie : l'ordre des éléments est relativement cohérent, peu de «sauts» d'un thème à l'autre, présence d'un «fil rouge»; il n'y a pas d'éléments de structuration (tels que «je commence par... », «pour finir je... »). | 2 points |
| La présentation est structurée, mais pas dans sa totalité (organisation et chronologie : quelques «sauts» d'un thème à l'autre, «fil rouge» repérable; il n'y a pas d'éléments de structuration (tels que «je commence par... », «pour finir je... »). | 1 point |
| La présentation est dans sa totalité pas du tout structurée (organisation et chronologie : «sauts» nombreux d'un thème à l'autre, absence de «fil rouge»; il n'y a pas d'éléments de structuration (tels que «je commence par... », «pour finir je... »). | 0 point |

Produire des textes oraux de nature monologique, d'une durée relativement importante (minimum une minute)

| | |
|---|----------|
| L'exposé dure nettement plus d'une minute (sans interruptions trop importantes) | 2 points |
| L'exposé dure environ 1 minute. | 1 point |
| Nettement moins de 1 minute. | 0 point |

Prononcer / articuler de manière satisfaisante

| | |
|--|----------|
| Articulation, prononciation, tenue de la voix: <i>appropriées</i> , bien <i>compréhensibles</i> <i>Critère pleinement rempli.</i> | 2 points |
| <i>Critère partiellement rempli</i> : Tenue de voix appropriée, articulation compréhensible | 1 point |
| <i>Critère pas du tout rempli</i> | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais suffisamment précis et compréhensible

| | |
|---|----------|
| Qualité des choix lexicaux: de manière continue compréhensibles, suffisamment adéquats. | 2 points |
| En général. | 1 point |
| Insuffisamment. | 0 point |

La syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) est le plus souvent correcte

| | |
|---|----------|
| Correction linguistique: construction de la phrase ; accords ; genre, nombre et degré des mots. <i>De manière continue.</i> | 2 points |
| <i>Le plus souvent.</i> | 1 point |
| <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

Suisse alémanique: les élèves utilisent l'allemand standard de manière appropriée.

| | |
|---|----------|
| Les élèves s'expriment couramment et sans problèmes en allemand standard. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (par ex. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, prononciation). | 2 points |
| Les élèves s'expriment sans problèmes en allemand standard, mais pas tout à fait couramment. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (par ex. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, prononciation). | 1 point |
| Les élèves manquent d'aisance et hésitent souvent lorsqu'ils s'expriment en allemand standard. Lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (z.B. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, erreur dans l'utilisation des articles, prononciation). | 0 point |

Standard de base «Expression monologique» 8^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de produire des textes oraux de nature monologique, d'une durée relativement importante (plus d'une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires, en suivant un canevas qui leur est fourni et correspond à des formes prototypiques de genres de textes [monologiques] qui leur sont familiers (exposé, récit de vie, conte ou légende connus, relation d'un événement, description d'un itinéraire...). Les élèves respectent la visée communicative et apportent des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés.

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais suffisamment précis et compréhensible. La syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) est le plus souvent correcte. Le texte est structuré mais plutôt implicitement (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité.

Les élèves sont capables d'évaluer, sur la base de critères explicites, certains aspects de leurs propres productions orales («réussite», qualité...) ou de celles d'autres locuteurs.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante, mais avec une fluidité et une expressivité encore relatives.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables,

- De produire un texte monologique d'une durée supérieure à une minute.
- De se présenter de façon précise et complète.
- De fournir des informations pertinentes (mais pas nécessairement toutes) par rapport à la thématique.
- d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans le contexte d'une présentation orale (genre à dominance expositif).
- de s'appuyer sur un canevas pour structurer, plutôt implicitement, leur discours (présence d'un «fil rouge»).
- de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, clarté de la prononciation, direction du regard, etc.)
- de tenir compte de la visée communicative principale de leur production et de la suivre de manière cohérente.

Compétences non validées

- de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative)
- de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'événements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs simples
- de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité moyennes en recourant à des moyens expressifs simples (force de la voix, intonation)
- de jouer des scènes théâtrales courtes / des jeux de rôle devant les camarades ou les parents, en utilisant à quelques reprises la voix et des mimiques de façon expressive.

- de se forger une impression à propos de l'expressivité des autres locuteurs et/ou de leur discours.
- de porter, selon différents critères, un jugement partiellement étayé à propos de la manière dont d'autres locuteurs réalisent une tâche de production orale (force de la voix, qualité linguistique, qualité du contenu, etc.).
- d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont réalisé une tâche de production orale.

Illustration de tâches

Les tâches de production orale présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre correspondant à la tâche est familier (récit oral) ou a été exercé en classe (exposé, présentation orale, explication...).
- Le contexte et la visée de la production sont clairement expliqués aux élèves.
- Le contenu traité est familier et motivant pour les élèves.
- Un canevas est fourni aux élèves (plus la production attendue est longue, plus les élèves doivent pouvoir s'appuyer sur un canevas pour structurer leur production).
- Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).

Exemple de tâche

L'usage des médias chez les jeunes (production monologale de type *exposé*)

Contexte : Une série de cours sur l'usage des médias chez les jeunes est organisée. Dans ce cadre, il a été décidé de produire un document vidéo dans lequel différents élèves (filles et garçons) se présentent et parlent de leur rapport aux médias. Chaque élève est invité à présenter un portrait de lui-même.

Suisse alémanique: les élèves s'expriment en allemand standard.

Les élèves reçoivent la consigne suivante (canevas) :

Consigne

Regarde les images, lis les consignes ci-dessous et prépare une brève présentation (environ 2 minutes) en prenant quelques notes. Mais attention : tu ne dois pas simplement lire tes notes mais parler de la manière la plus libre et la plus intéressante possible. Il s'agit d'être convaincant et de donner une bonne impression pour le document vidéo.

Construction de la présentation

- D'abord se présenter: prénom, âge, classe.
- Décrire les médias que tu utilises.
- Avec qui? Dans quel but? Avec quelle fréquence?...
- Exprimer et justifier tes préférences.
- Donner ton avis à propos de la critique que font de nombreux adultes selon laquelle les jeunes ne font que jouer à l'ordinateur, téléphoner, envoyer des sms, et qu'ils ne lisent plus assez et ne savent plus rien.
- Clore ta présentation.

Ne pas oublier de t'adresser à la caméra et au public qui pourrait visionner le document qui serait réalisé.

Transcription d'une présentation orale à titre d'illustration de la production langagière d'un élève dont le niveau correspond aux standards de base attendus

Situer globalement la production orale d'un élève par rapport à un niveau standard représente une entreprise délicate. Les différents aspects de la compétence peuvent être maîtrisés à des degrés bien distincts, de sorte qu'il apparait le plus souvent peu légitime de vouloir évaluer et classer la production en bloc. Un-e élève peut par exemple maîtriser parfaitement les règles de la conversation mais échouer à se faire entendre dans l'échange en raison d'un comportement para- et non verbal inapproprié ; un-e autre élève peut à l'inverse se montrer très à l'aise et s'exprimer de manière fluide mais n'apporter que des contenus peu pertinents. La production qui suit présente néanmoins des caractéristiques qui nous semblent correspondre globalement aux exigences de compétence du standard de base telles qu'elles sont décrites ci-après au moyen d'une liste de critères.

Exemple de production d'élève : présentation de l'usage des médias (1mn35)

Bonjour je m'appelle Juliette j'ai treize ans bon je suis en 6^{ème} année - euh moi je lis le journal des fois xxx je regarde les informations à la télé - - - euh - - euh - - euh j'aime bien quand y a des images dans le journal pas des trop longs textes que j'puisse comprendre - j'utilise pas trop l'ordinateur - - euh - - - la télé j'la regarde avec mon papa - - - euh à peu près une fois par semaine comme ça et - - mmmh c'que j'préfère c'est la télé - - euh - - parc'que - moi j'comprends mieux c'qu'i(ls) disent - euh l'ordinateur euh je regarde jamais les informations - - euh j'fais non plus pas du chat - et - j'peux pas vraiment dire est-ce que c'est bien ou non de tout regarder à la télé parc'que j'ai pas vraiment ce problème - mes parents

sont pas inquiets pour ça - - euh - des fois s'en/ c'est bien de regarder la télé mais faut pas trop abuser non plus - - - (6 secondes) bon voilà j'ai terminé.

Commentaire

Face à la tâche qui lui est soumise – à savoir présenter devant une caméra, pour un document vidéo dans lequel différents élèves (filles et garçons) interviendraient, l'usage des médias chez les jeunes et réagir aux critiques que font de nombreux adultes selon laquelle les jeunes ne lisent plus assez et ne font que jouer à l'ordinateur, téléphoner et envoyer des sms [texte de genre *exposé*] – cette élève atteint globalement les standards définis pour le degré 8. Elle produit un texte monologal d'une durée relativement importante (entre 1 et 2 minutes) mais sans suivre totalement le canevas proposé : elle se présente au début de sa présentation (SO1_01) et elle clôt sa présentation (« bon voilà j'ai terminé »), mais elle ne donne pas vraiment son propre avis, sinon implicitement (« des fois s'en/ c'est bien de regarder la télé mais faut pas trop abuser non plus »). Pour l'essentiel, elle en reste à une énumération, parfois étayée, des médias qu'elle utilise, sans vraiment en justifier ou critiquer l'usage.

Le vocabulaire et la syntaxe utilisés sont bien compréhensibles, mais restreints, très peu variés ; le discours est structuré, de manière implicite, selon le principe de la liste, mais sans progression et avec parfois des aller et retours ; les moyens de structuration utilisés restent largement implicites (juxtaposition des éléments, séparés par de longs silences).

L'expression est claire, bien articulée, mais très (trop) lente et pas modulée (pas de variation, pas de mise en relief, débit monotone). Beaucoup de pauses, le débit en devient lui aussi trop lent.

Critères pour évaluer les productions orales monologiques et définition des standards

Tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 8. Les standards de base qui doivent être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Se présenter de façon précise, précise et complète

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_01 | Le candidat se présente: la présentation est complète (cf. Consignes: nom (prénom et/ou nom), âge, classe) ¹¹ | 2 points |
| | Le candidat se présente: la présentation est incomplète (les trois éléments mentionnés dans la consigne ne sont pas tous présents) | 1 point |
| | Pas de présentation / présentation ne contenant pas les informations attendues | 0 point |

Apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_04 | L'usage des médias est – au minimum par rapport à un média – documenté, (d'une manière qui doit inclure l'un des éléments suivants : durée (combien de temps ?), fréquence (souvent ?), partenaires (avec qui ?)) et justifié / argumenté (pourquoi ?) | 2 points |
| | L'usage des médias est – au minimum par rapport à un média – documenté ou justifié / argumenté. | 1 point |
| | Pas d'information ni justification de l'usage. | 0 point |

¹¹ Les formulations en gris correspondent aux critères qui sont attendus dans le standard de base.

Le discours est structuré mais plutôt implicitement (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_05 | L'exposé est dans son entier clairement structuré. (Par exemple: organisation selon la fréquence d'usage des médias (<i>le plus souvent, je...</i>), selon les préférences (<i>ce que je préfère...</i>), chronologique (<i>je commencerai par..., ensuite je...</i>) ou encore „argumentative“ (pour et contre : <i>je fais volontiers cela, pas cela...</i>) | 2 points |
| | L'exposé est structuré, mais pas de manière cohérente / rigoureuse | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Produire des textes oraux de nature monologale, d'une durée relativement importante (plus d'une minute)

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_09 | L'exposé dure plus de 2 minutes (sans interruptions trop importantes) | 2 points |
| | L'exposé dure entre 1 et 2 minutes. | 1 point |
| | Moins de 1 minute. | 0 point |

Prononcer / articuler de manière satisfaisante

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_10 | Articulation, prononciation, tenue de la voix: <i>approprié, bien compréhensible. Critère pleinement rempli..</i> | 2 points |
| | <i>Critère partiellement rempli</i> | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais suffisamment précis et compréhensible

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_17 | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. | 2 points |
| | <i>En général.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

La syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) est le plus souvent correcte

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_14 | Correction linguistique: construction de la phrase ; accords ; genre, nombre et degré des mots. <i>De manière continue.</i> | 2 points |
| | <i>Le plus souvent.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

Standard de base «Expression monologique» 11^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de produire des textes oraux de nature monologique, d'une durée relativement importante (plus d'une minute), à l'intention d'un ou quelques destinataires, en suivant un canevas qui leur est fourni et correspond à divers genres de textes [monologiques] qui leur sont familiers (exposé, récit de vie, conte ou légende connus, relation d'un événement, description d'un itinéraire...). Les élèves respectent la visée communicative, apportent des contenus pertinents et recourent généralement à des arguments convaincants, étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés.

Le vocabulaire utilisé est généralement précis et compréhensible. La syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) est le plus souvent correcte. Les moyens langagiers utilisés sont riches et diversifiés. Le discours est structuré mais plutôt implicitement (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité.

Les élèves sont capables d'évaluer, sur la base de critères explicites, différents aspects de leurs propres productions orales («réussite», qualité...) ou de celles d'autres locuteurs.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante et en modulant parfois leur discours (expressivité : pauses, accentuation), mais avec une fluidité encore relatives.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables

- De produire un texte monologique d'une durée nettement supérieure à une minute.
- De se présenter de façon précise et complète.
- De fournir des informations pertinentes et étayées (mais pas nécessairement toutes) par rapport à la thématique.
- de s'appuyer sur un canevas pour structurer, plutôt implicitement, leur discours (présence d'un «fil rouge»).
- de tenir compte de la visée communicative principale de leur production et de la suivre de manière cohérente.
- de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, direction du regard, etc.) et moduler leur discours.
- De varier parfois les moyens langagiers (vocabulaire, syntaxe, prosodie, rythme) utilisés.
- De construire un discours convaincant par l'usage (encore irrégulier) d'arguments.
- d'utiliser de manière pertinente des documents annexes (images, documents audios, etc.) dans le contexte d'une présentation orale (genre à dominance expositif).

Compétences non validées

- de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative)

- de faire le récit d'un événement (ou d'une suite d'évènements) ou de raconter une histoire, sur la base d'un canevas, en utilisant des moyens langagiers et discursifs variés.
- de réciter un texte mémorisé (ou un fragment de texte) de longueur et de complexité relativement élevées en recourant à des moyens expressifs (force de la voix, intonation, rythme)
- de développer une argumentation simple, en utilisant des arguments étayés, et de défendre un avis.
- de jouer des scènes théâtrales / des jeux de rôle d'une certaine complexité devant les camarades ou les parents, en utilisant la voix et des mimiques de façon expressive.
- de se forger une impression à propos de l'expressivité des autres locuteurs et/ou de leur discours.
- de porter, selon différents critères, un jugement étayé à propos de la manière dont d'autres locuteurs réalisent une tâche de production orale (force de la voix, qualité linguistique, qualité du contenu, etc.).
- d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont réalisé une tâche de production orale.

Illustration de tâches

Les tâches de production orale présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre correspondant à la tâche a été exercé en classe mais peut être diversifié (exposé, présentation orale, explication...).
- Le contexte et la visée de la production sont clairement expliqués aux élèves.
- Le contenu traité est motivant et relativement familier pour les élèves.
- Un canevas est fourni aux élèves (plus la production attendue est longue, plus les élèves doivent pouvoir s'appuyer sur un canevas pour structurer leur production).
- Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).

Exemple de tâche

L'usage des médias chez les jeunes (production monologique de type *exposé*)

Contexte : Une série de cours sur l'usage des médias chez les jeunes est organisée. Dans ce cadre, il a été décidé de produire un document vidéo dans lequel différents élèves (filles et garçons) se présentent et parlent de leur rapport aux médias. Chaque élève est invité à présenter un portrait de lui-même.

Suisse alémanique : les élèves parlent allemand standard.

Les élèves reçoivent la consigne suivante (canevas) :

Consigne

- Regarde les images, lis les consignes ci-dessous et prépare une brève présentation (environ 2 minutes) en prenant quelques notes. Mais attention : tu ne dois pas simplement lire tes notes mais parler de la manière la plus libre et la plus intéressante possible. Il s'agit d'être convaincant et de donner une bonne impression pour le document vidéo.

Construction de la présentation

D'abord se présenter: prénom, âge, classe.

- Décrire les médias que tu utilises.
- Avec qui? Dans quel but? Avec quelle fréquence?...
- Exprimer et justifier tes préférences.
- Donner ton avis à propos de la critique que font de nombreux adultes selon laquelle les jeunes ne font que jouer à l'ordinateur, téléphoner, envoyer des sms, et qu'ils ne lisent plus assez et ne savent plus rien.
- Clore ta présentation.

Ne pas oublier de t'adresser à la caméra et au public qui pourrait visionner le document qui serait réalisé.

Transcription d'une présentation orale à titre d'illustration de la production langagière d'un élève dont le niveau correspond aux standards de base attendus

Situer globalement la production orale d'un élève par rapport à un niveau standard représente une entreprise délicate. Les différents aspects de la compétence peuvent être maîtrisés à des degrés bien distincts, de sorte qu'il apparait le plus souvent peu légitime de vouloir évaluer et classer la production en bloc. Un-e élève peut par exemple maîtriser parfaitement les règles de la conversation mais échouer à se faire entendre dans l'échange en raison d'un comportement para- et non verbal inapproprié ; un-e autre élève peut à l'inverse se montrer très à l'aise et s'exprimer de manière fluide mais n'apporter que des contenus peu pertinents. La production qui suit présente néanmoins des caractéristiques qui nous semblent correspondre globalement aux exigences de compétence du standard de base telles qu'elles sont décrites ci-après au moyen d'une liste de critères.

Exemple de production d'élève : présentation de l'usage des médias (Durée : 2'45)

alors j'm'appelle Yvan Tsch. - j'ai 15 ans – j'suis en 9^{ème} année - dans la classe euh de Monsieur V. à / à l'école secondaire de Tramelan - - - euh les médias qu'utilise c'est le / l'ordinateur et le téléphone portable - - sur l'ordinateur j'fais de temps en temps des euh /des jeux sur internet mais pas – pas des jeux en ligne - - autrement c'est plutôt euh - du travail pour l'école ou bien loisirs - euh un truc comme ça - - euh autrement j'fais pas de chat sur MSN euh rien du tout - euh le téléphone portable euh ben c'est pour téléphoner pis envoyer des / des sms - - euh avec qui ben euh - - ben tout seul - ouais - - dans quel but ben l'ordinateur c'est euh pour me /me sensibiliser à la vie future à l'informatique [1 mn] pi ben euh travailler sur l'ordinateur euh apprendre à rédiger des lettres etc. - - à quelle fréquence - alors le / euh le portable

euh un peu tous les jours quand j'en ai besoin - - l'ordinateur euh - - j'suis tous les jours dessus quasiment parce que euh avec des copains on a monté un groupe de musique on a un site à mettre à jour - régulièrement - euh - - justifiez vos préférences [lit les consignes] euh ben mes préférences euh j'préfère euh le / l'ordinateur euh au portable – parc'qu'y a beaucoup plus de / de trucs à faire dessus euh - - - voilà - l'avis de / de certaines personnes - là euh j'les comprends tout à fait parce que y en a des euh i' sont tous les jours euh sans arrêt sur MSN j'voyais des - - des / des reportages dans les journaux euh y a même dans certaines familles [2 mn] euh où c'est les parents qu'amènent à manger sur un plateau dans la chambre euh i' posent comme ça pi le gars il est comme ça sur internet pi euh i(l) chatte et pis de temps en temps i' prend un truc à manger pi y a plus aucun contact avec la famille quoi - c'est comme les télé euh i/ euh dans les familles y a UNE télé euh pis comme les gens i' s'bringuent parc'que chacun veut r'garder c'qu'i' veut ben euh après euh pour finir pour plus qu'i' aient de bringues c'est euh on achète quatre téléés pis chacun a sa télé dans sa chambre pi après la famille elle est séparée pi c'est c'est dommage euh y a plus assez de contacts en famille quoi alors euh - chez nous on a pas de télé pi j'suis sûr que si on aurait la télé chez nous on aurait pas eu l'idée de faire la musique avec les copains - voilà –

[Adulte 1 : merci] ça joue comme ça ? [Adulte 2 : extra c'est bon] [Adulte : ça va bien ?] ouais j'suis content avec c'que j'ai dit

Commentaire

Face à la tâche qui lui est soumise – à savoir présenter devant une caméra, pour un document vidéo dans lequel différents élèves (filles et garçons) interviendraient, l'usage des médias chez les jeunes et réagir aux critiques que font de nombreux adultes selon laquelle les jeunes ne lisent plus assez et ne font que jouer à l'ordinateur, téléphoner et envoyer des sms [texte de genre *exposé*] – cet élève atteint clairement les standards définis pour le degré 11. Il produit un texte monologal d'une durée importante (plus de 2 minutes) en suivant le canevas qui lui a été fourni, en respectant la visée communicative du genre et en présentant des contenus pertinents, étayés de façon convaincante et exemplifiés.

Le vocabulaire et la syntaxe utilisés sont clairs, globalement corrects, mais encore relativement peu diversifiés (SO1_17 : se sensibiliser à la vie future, reportage); le discours est structuré, souvent par juxtaposition – en suivant rigoureusement la consigne qu'il lit parfois à haute voix – ou au moyen de *pi (puis)*, parfois de manière explicite (*autrement..., voilà*) mais toujours de manière cohérente.

L'expression est claire, fluide, bien articulée et parfois modulée (pauses, accentuation de certains mots).

Cet élève se présente de manière précise (SO1_01), il module son discours (SO1_07 : accentuation de certains mots : *cf.* mots en majuscules), , argumente de façon convaincante (SO1_13) et défend un avis personnel.

Critères pour évaluer les productions orales monologiques et définition des standards

Tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 8. Les standards de base qui doivent être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Se présenter de façon précise, précise et complète

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_01 | Le candidat se présente: la présentation est complète (<i>cf.</i> Consignes: nom (prénom et/ou nom), âge, classe) | 2 points |
| | Le candidat se présente: la présentation est incomplète (les trois éléments mentionnés dans la consigne ne sont pas tous présents) | 1 point |
| | Pas de présentation / présentation ne contenant pas les informations attendues | 0 point |

Apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_04 | L'usage des médias est – au minimum par rapport à un média – documenté, (d'une manière qui doit inclure l'un des éléments suivants : durée (combien de temps ?), fréquence (souvent ?), partenaires (avec qui ?)) et justifié / argumenté (pourquoi ?) | 2 points |
| | L'usage des médias est – au minimum par rapport à un média – documenté ou justifié / argumenté. | 1 point |
| | Pas d'information ni justification de l'usage. | 0 point |

Construire un discours convaincant par l'usage (encore irrégulier) d'arguments

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_13 | Les arguments sont <i>de manière continue</i> nuancés et convaincants. | 2 points |
| | Les arguments sont <i>généralement</i> nuancés et convaincants. | 1 point |
| | La qualité des arguments est insuffisante. | 0 point |

Le discours est structuré mais plutôt implicitement (ordre des éléments) et pas toujours de manière cohérente dans sa continuité

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_05 | L'exposé est dans son entier clairement structuré. (Par exemple: organisation selon la fréquence d'usage des médias (<i>le plus souvent, je...</i>), selon les préférences (<i>ce que je préfère...</i>), chronologique (<i>je commencerai par..., ensuite je...</i>) ou encore „argumentative“ (pour et contre : <i>je fais volontiers cela, pas cela...</i>) | 2 points |
| | L'exposé est structuré, mais pas de manière cohérente / rigoureuse | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Produire des textes oraux de nature monologique, d'une durée relativement importante (plus d'une minute)

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_09 | L'exposé dure plus de 2 minutes (sans interruptions trop importantes) | 2 points |
| | L'exposé dure entre 1 et 2 minutes. | 1 point |
| | Moins de 1 minute. | 0 point |

Prononcer / articuler de manière satisfaisante

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_10 | Articulation, prononciation, tenue de la voix: <i>approprié, bien compréhensible. Critère pleinement rempli.</i> | 2 points |
| | <i>Critère partiellement rempli</i> | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Varié parfois les moyens langagiers : a) prosodie, rythme

| | | |
|--------|--|----------|
| S01_07 | L'exposé est <i>de manière continue</i> bien modulé et varié par rapport aux critères suivants: accentuation, pauses, prosodie, débit, force de la voix. | 2 points |
| | L'exposé est <i>en général</i> modulé et varié. | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Variation parfois des moyens langagiers : b) vocabulaire, syntaxe

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_16 | Variation: Les moyens langagiers sont <i>de manière continue</i> utilisés de manière riche et diversifiée (cf. phrases, vocabulaire). | 2 points |
| | <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment</i> | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais suffisamment précis et compréhensible

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_17 | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. | 2 points |
| | <i>En général.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

La syntaxe (orale) des phrases (accords, placement des constituants) est le plus souvent correcte

| | | |
|--------|---|----------|
| S01_14 | Correction linguistique: construction de la phrase ; accords ; genre, nombre et degré des mots. <i>De manière continue.</i> | 2 points |
| | <i>Le plus souvent.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

7.3.2 Parler - Prendre part à une conversation (interagir verbalement)

Nous présentons ci-après, des standards de base pour le second sous-domaine du domaine « Parler », qu'on peut également considérer comme de l'oral *dialogal*. Nombre des compétences et ressources qui sont activées dans l'activité *Prendre part à une conversation* correspondent étroitement à celles que nous avons déjà listées pour les domaines de compétences *Ecouter* et *Parler - expression monologique en continu*. Nous ne les répéterons pas systématiquement à chaque fois, considérant que le lecteur peut s'y reporter. Les considérations pratiques que nous avons développées pour ces deux domaines restent elles aussi valables pour le (sous-)domaine «Prendre part à une conversation»: importance du (sous-)domaine dans la vie quotidienne mais sous-estimation dans le contexte scolaire, en particulier dans l'évaluation; difficultés spécifiques d'une prise en compte scolaire, liées entre autres à la fugacité et à l'imprévisibilité de l'oralité; nécessité d'aborder ce (sous-)domaine en se référant à des normes qui sont celles de l'oralité et non celles de l'écrit; nécessité d'un enseignement centré sur des compétences génériques plus complexes, liées à la sphère publique plutôt que privée (*interview, débat public, travail en groupe*, etc. plutôt que *conversation à bâtons rompus*) pour permettre aux élèves d'accéder à ces formes plus normées de l'oralité et de l'interaction sociale; etc.

Dans cette perspective, la compétence d'interaction verbale met en jeu de nombreuses compétences partielles de nature linguistique, cognitive, psychologique et sociale (cf. *Ecouter* et *Parler-expression monologique*) qui, toutes, possèdent cependant ici une composante «interactionnelle» spécifique:

- Point de vue linguistique: enchaînement sur les énoncés des interlocuteurs, reprise du discours de l'autre, gestion des tours de parole, etc.
- Point de vue cognitif: évaluation de l'échange, anticipation des réactions des interlocuteurs, etc.
- Point de vue psychologique: co-gestion des relations (pouvoir, empathie...), synchronisation des postures, etc.
- Point de vue social: prise en compte des statuts et des représentations sociales des interlocuteurs, connaissance des genres interactifs socialement reconnus et réglés (*débat public, interview...*), etc.

La compétence d'interaction verbale consiste ainsi à être capable – en collaboration *avec* d'autres acteurs sociaux – de produire un texte oral correspondant aux genres textuels publics socialement reconnus dans une communauté, en gérant *en ligne* toutes les compétences partielles impliquées et en tenant compte de la situation de communication (visée communicative, lieu, moment ...).

Dans le contexte scolaire, une telle compétence s'avère en particulier importante pour construire collectivement des connaissances, par exemple dans le cadre d'un travail en groupe, pour faire valoir ses propres connaissances, ses avis, ses représentations, ses conceptualisations, dans le cadre d'une interaction à plusieurs, mais aussi pour gérer collectivement le bon déroulement du travail et de la vie en classe.

Standards de base «Prendre part à une conversation / teilnahme an Gesprächen» – 4^e année

Description des compétences

Dans la mesure où l'échange est guidé par un interlocuteur coopératif, tous les élèves sont capables de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientés vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée pratique, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). Ils sont (durant un temps limité) capables d'écouter avec attention ce que disent leurs interlocuteurs, de réagir / répondre à leurs interventions (questions) de manière pertinente (orientation vers le but communicatif) afin d'apporter, de manière un peu structurée (synchronisée par rapport à l'échange en cours), du contenu concernant l'objet de la conversation.

Le vocabulaire utilisé est limité (répétitions) mais compréhensible. La syntaxe (orale) des phrases (fr.: accords, placement des constituants; etc.) est le plus souvent correcte (selon les normes de la langue orale dans l'interaction). Le discours est implicitement structuré (par la coordination des diverses interventions), pas toujours all.: cas, subordonnées, concordance des temps, de manière cohérente dans la continuité mais accessible pour les interlocuteurs.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. Le débit propre aux interventions ainsi que le déroulement des échanges ne sont pas encore fluides et appropriés.

Suisse alémanique: les élèves parlent l'allemand standard sans problèmes, mais pas correctement et ils manquent encore d'aisance.

Connaissances et compétences spécifiques typiques (compétences non validées)

Les élèves sont capables,

- d'écouter avec attention (durant un temps limité) et de prendre en compte ce qui a été entendu pour «préparer» leurs propres interventions.
- de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs.
- de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre.
- de prendre la parole à bon escient, soit que la parole leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée (cf. normes sociales de l'interaction) leur volonté de prendre la parole.
- de se présenter, mais pas encore de façon précise et complète, et de parler de choses familières qui les concernent personnellement.
- de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair.
- de construire des énoncés de manière plutôt accessible / compréhensible pour les interlocuteurs, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale).
- d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs
- d'utiliser un vocabulaire plutôt restreint (répétitions) mais en général compréhensible

- de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. Le débit n'est pas encore fluide.
- de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs très simples mais improvisés.
- Suisse alémanique: pas de problème, mais encore un certain manque d'aisance en parlant allemand standard. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante.
- de se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction: «réussite», comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de son propre comportement.

Illustration des tâches

Les tâches conversationnelles présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre de la tâche est familier (conversation quotidienne, appel téléphonique, jeu de rôle, discussion de groupe, etc.),
- Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves (un canevas et/ou des images aident l'élève pour la résolution de la tâche).
- Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves.
- Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).
- Les interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges et guident les échanges.

Exemple de tâche

Participer à l'émission pour enfant *Pirando Radio DRS* (dialogue téléphonique, degré 4)

Les élèves écoutent un extrait de l'émission prise comme exemple (*Pirando*, émission pour enfants), afin de s'assurer que tous ont bien compris de quoi il s'agit. Les tests sont réalisés ensuite individuellement, par téléphone. Un testeur prend en charge l'élève. L'autre testeur se trouve ailleurs et prend l'appel de l'élève. S'en suit le dialogue selon le canevas fourni au testeur.

Les élèves reçoivent (oralement) la consigne suivante: «Tu as décidé de tenter ta chance pour participer à l'émission *Pirando* de la DRS, sur le thème de l'argent de poche. Tu dois donc appeler le numéro de la DRS afin de donner ton avis sur cette question. Prépare d'abord ce que tu penses dire (tu peux prendre quelques notes, sous forme de mots-clés; tu as 2 mn); pour t'aider nous avons préparé quelques questions que tu pourrais te poser à propos de l'argent de poche. Puis tu devras t'adapter à ce que dira la personne qui te répond. N'oublie pas que ce que tu diras à la radio sera entendu par de nombreux autres enfants ! Il s'agit donc que tu donnes une bonne impression».

Puis, après la phase de préparation: «Voilà. Est-ce que tu as bien compris ? Est-ce que tu as des questions ? Tu te sens prêt ? (...) Alors nous pouvons y aller. Voici le numéro que tu dois appeler:»

Canevas

Quelques questions à propos du thème de l'argent de poche

On sait qu'il existe en Suisse de grosses différences entre les enfants quant à l'argent de poche qu'ils reçoivent. Et cette question est parfois l'objet de querelles entre les enfants et leurs parents! Et toi, qu'en penses-tu? De combien d'argent environ un enfant qui est en 2^e année primaire a-t-il besoin ? Pourquoi faire ? Combien reçois-tu d'argent ? Et tes camarades ? Es-tu satisfait ?...

Critères pour évaluer les productions orales interactives et définition des standards

Comme nous n'avons pas effectué de tests au degré 4, nous ne pouvons présenter ici d'exemple commenté de production, qui montrerait le niveau de qualité attendu à cet âge. Toutefois, tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 4. Les standards de base qui nous semblent devoir être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Réagir aux interventions de l'interlocuteur

| | |
|---|----------|
| Le candidat réagit <i>de manière appropriée et continue</i> au contenu des questions de l'interlocuteur. | 2 points |
| Le candidat répond de manière appropriée au contenu des questions de l'interlocuteur. Généralement / le plus souvent. | 1 point |
| Autre. | 0 point |

Apporter des contenus pertinents, parfois étayés, par rapport à la thématique et au genre concernés (se présenter de façon précise et complète / parler de choses qui les concernent personnellement)

| | |
|---|----------|
| Les principaux aspects de la question de l'argent de poche sont abordés (ce qui inclut certains des aspects suivants: quantité d'argent de poche – Justification de l'argent de poche («pourquoi a-t-on besoin de cet argent ?») – Moi et les autres («combien je reçois d'argent ? et eux ?)). Les 3 aspects sont abordés | 3 points |
| L'argent de poche est – au minimum par rapport à deux aspect – documenté | 2 point |
| L'argent de poche est – au minimum par rapport à un aspect – documenté | 1 point |
| Pas d'information. | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: ouverture

| | |
|--|----------|
| Le candidat (a) salue l'interlocuteur; (b) se présente (nom / prénom) et (c) indique la raison de son appel Les trois éléments sont présents. | 2 points |
| Seulement deux éléments. | 1 point |
| <i>Un seul ou aucun élément.</i> | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: clôture

| | |
|---|----------|
| Le candidat clôt la conversation au moyen de (a) un <i>remerciement</i> et (b) une forme de <i>prise de congé</i> . (par exemple: <i>Merci et au revoir</i>) | 2 points |
| L'un de ces deux éléments manque. | 1 point |
| Autre (dont: forme inappropriée de remerciement / prise de congé: <i>Cool ! Bye bye...</i>). | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais le plus souvent compréhensible et adéquat.

| | |
|--|----------|
| Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. | 2 points |
| Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. Généralement / le plus souvent. | 1 point |
| Insuffisamment. | 0 point |

Les énoncés sont généralement construits de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteurs, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale)

| | |
|--|----------|
| Construction: les phrases et le discours sont accessibles et adaptés aux interlocuteurs (l'articulation du discours par rapport au contenu est claire; le choix des constructions est approprié). De manière continue | 2 points |
| Généralement / le plus souvent. | 1 point |
| Insuffisamment. | 0 point |

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante.

| | |
|---|----------|
| Articulation, prononciation, tenue de la voix: approprié, bien compréhensible. Critère pleinement rempli.. | 2 points |
| Critère partiellement rempli: | 1 point |
| Critère pas du tout rempli | 0 point |

Suisse alémanique: les élèves utilisent l'allemand standard de manière appropriée.

| | |
|---|----------|
| Les élèves s'expriment couramment et sans problèmes en allemand standard. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (par ex. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, prononciation). | 2 points |
| Les élèves s'expriment sans problèmes en allemand standard, mais pas tout à fait couramment. A cet âge, lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (par ex. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, prononciation). | 1 point |
| Les élèves manquent d'aisance et hésitent souvent lorsqu'ils s'expriment en allemand standard. Lapsus et problèmes d'élocution sont monnaie courante (z.B. fautes de cas, mots en dialecte, erreur dans la concordance des temps, erreur dans l'utilisation des articles, prononciation). | 0 point |

Standards de base «Prendre part à une conversation / teilnahme an Gesprächen» – 8^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement trois) interlocuteurs et orientés vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, etc.). Ils sont capables d'écouter avec attention ce que disent leurs interlocuteurs, de réagir / répondre à leurs interventions (questions), de manière pertinente (orientation vers le but communicatif) et parfois développée afin d'apporter, de manière partiellement structurée (synchronisée par rapport à l'échange en cours), du contenu concernant l'objet de la conversation.

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture...). Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais le plus souvent compréhensible et adéquat. Les énoncés sont généralement construits de manière accessible / compréhensible pour les interlocuteurs, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale). L'interaction verbale est structurée (par la coordination des diverses interventions), pas toujours de manière cohérente dans la continuité mais accessible pour les interlocuteurs.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. Le débit des interventions ainsi que le déroulement des échanges sont relativement fluides et appropriés.

Ils commencent en outre à se forger une impression à propos du déroulement de l'interaction: «réussite», comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et de leur propre comportement.

Suisse alémanique: les élèves s'expriment en général sans problèmes et couramment en allemand standard, mais ils commettent parfois des erreurs (prononciation, grammaire, vocabulaire).

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables

- d'écouter avec attention et de prendre en compte ce qui a été entendu pour «préparer» leurs propres interventions.
- de se présenter de façon précise et complète et de parler de choses qui les concernent personnellement.
- de tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, etc.).
- de tenir compte de la visée communicative principale de la conversation et de la suivre de manière globalement cohérente.

Compétences non validées :

- de coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs.
- de se référer parfois explicitement à une intervention antérieure d'un des interlocuteurs.
- de respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu'ils ont à dire sans les interrompre.

- de prendre la parole à bon escient, soit qu'elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée (cf. normes sociales de l'interaction) leur volonté de prendre la parole.
- de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs relativement complexes et improvisés.
- de demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n'est pas compris ou pas suffisamment clair.
- d'interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs et, parfois, de produire eux-mêmes de tels signaux pour soutenir leurs interventions.
- d'adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d'interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.).
- de se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus.
- de se représenter la situation de communication et de s'y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative).
- de porter, selon différents critères, un jugement, encore partiellement intuitif, à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l'interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.
- d'évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l'interaction verbale..
- Suisse alémanique: les élèves n'ont pas de problème à s'exprimer avec aisance en allemand standard. A cet âge, quelques lapsus et problèmes d'élocution sont à prendre en compte (par ex., fautes de cas, erreurs dans l'utilisation des temps du passé, mots en dialecte).

Illustration des tâches

Les tâches conversationnelles présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre correspondant à la tâche est connu et/ou a été exercé en classe (conversation quotidienne, appel téléphonique, jeu de rôle, discussion de groupe, etc.).
- Le contexte et la visée de l'échange verbal sont clairement expliqués aux élèves.
- Le contenu traité est motivant et familier pour les élèves.
- Les élèves disposent d'un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).
- Les interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges.

Exemple de tâche

S'inscrire à une émission TV (**dialogue téléphonique, degré 8**)

Les élèves visionnent un extrait de l'émission prise comme exemple (*Nouvelle Star*), afin de s'assurer que tous ont bien compris de quoi il s'agit. Les tests sont réalisés ensuite individuellement, par téléphone. Un testeur prend en charge l'élève. L'autre testeur se trouve ailleurs et prend l'appel de l'élève. S'en suit le dialogue selon le canevas fourni au testeur.

Suisse alémanique : les élèves parlent allemand standard.

Les élèves reçoivent la consigne suivante: «Tu as décidé de tenter ta chance pour participer au casting d'une nouvelle émission de type «Nouvelle star», produite par la TSR. Tu appelles un numéro de la TSR afin de demander comment tu dois procéder pour l'inscription. Prépare d'abord ce que tu penses dire (tu peux prendre quelques notes, sous forme de mots-clés; tu as 2 mn), puis tu devras t'adapter à ce que dira la personne qui te répond. N'oublie pas que tu espères être choisi-e pour cette émission. Il s'agit donc que tu donnes une bonne impression à ton interlocuteur.» . Puis, après la phase de préparation: «Voilà. Est-ce que tu as bien compris ? Est-ce que tu as des questions ? Tu te sens prêt ? (...) Alors nous pouvons y aller. Voici le numéro que tu dois appeler:»

Transcription d'un échange à titre d'illustration de la production langagière d'un élève dont le niveau correspond aux standards de base attendus

Situer globalement la production orale d'un élève par rapport à un niveau standard représente une entreprise délicate. Les différents aspects de la compétence peuvent être maîtrisés à des degrés bien distincts, de sorte qu'il apparait le plus souvent peu légitime de vouloir évaluer et classer la production en bloc. Un-e élève peut par exemple maîtriser parfaitement les règles de la conversation mais échouer à se faire entendre dans l'échange en raison d'un comportement para- et non verbal inapproprié ; un-e autre élève peut à l'inverse se montrer très à l'aise et s'exprimer de manière fluide mais n'apporter que des contenus peu pertinents. La production qui suit présente néanmoins des caractéristiques qui nous semblent correspondre globalement aux exigences de compétence du standard de base telles qu'elles sont décrites ci-après au moyen d'une liste de critères.

Exemple de production d'élève : dialogue téléphonique (Elève : Lorena / adulte)

Dring - dring

Adulte oui bonjour

Lo bonjour - heu c'est pour euh s'inscrire aux P'tits Zèbres

Adulte oui - alors

Lo c'est-

Adulte quel est ton nom ?

Lorena Lorena

Adulte d'accord - alors - on a beaucoup d'inscriptions de/ d'élèves et de classes qui - qui aimeraient participer à l'émission - pis on doit faire des choix pi pour ça j'ai/ j'aimerais te connaître un peu mieux - parle-moi de toi de façon un peu détaillée euh qui tu es où tu habites ce que tu fais

Lo ben j'habite à Bienne j'ai 12 ans -

Adulte oui

Lo j'suis en 6^{ème} année pi - j'aime bien faire du sport -

Adulte d'accord -

Lo voilà -

Adulte heu : et qu'est-ce qui te plaît dans cette émission pourquoi est-ce que tu souhaites participer ?

Lo ben : j'aime bien l'émission comme i comme i présente(nt) - tout

Adulte hmhm - heu : mais vous devez venir à plusieurs hein

Lo euh ouais a/ avec ma classe
 Adulte ouais alors parle moi un peu de tes camarades euh enfin dis moi exactement avec qui tu comptes venir et parle moi un peu de tes : camarades
 Lo ben à peu près toute ma classe - [adulte : mhmh] i sont : 15 - i(l)s écoutent
 Adulte oui
 Lo pi - pi eux si i veulent participer/ i veulent vraiment participer à l'émission -
 Adulte OK - alors lors de l'émission i sera question de différents thèmes quels sont les thèmes qui t'intéressent particulièrement euh dont tu aimerais parler ?
 Lo ben - de - de ce qu'on fait en classe avec le prof toute heu : - tous les thèmes
 Adulte hm hm m : est-ce que tu penses que toi et ta classe av/ heu : avez une chance d'être choisis ?
 Lo ben ouais
 Adulte hmhm euh et pourquoi ?
 Lo ben : parce que - - - j'sais pas on voudrait bien
 Adulte (rires + léger rires de Lo) est-ce que/ est-ce que tu aurais une bonne raison pour que : on vous choisisse
 Lo - - -
 Adulte j' t'écoutes
 Lo heu - - - j'sais pas (rires)
 Adulte d'accord bon tu tu aimerais ajouter quelque chose
 Lo heu non
 Adulte est-ce que tu as encore une question ?
 Lo heu non ça va
 Adulte bon ben je te remercie pour ton intérêt maintenant tu dois encore remplir le formulaire d'inscription online pi nous l'envoyer et ensuite [élève : d'ac/] on reprendra contact avec toi
 Lo d'accord
 Adulte ça marche ? (rires)
 Lo ouais
 Adulte alors bonne chance
 Lo merci au revoir
 Adulte au revoir

Commentaire

Cette élève parvient à effectuer la tâche qui lui est demandée ; en particulier elle écoute avec attention et répond de manière ciblée et pertinente aux questions du testeur jouant le rôle du responsable d'émission. Guidée par son interlocuteur, elle participe activement à l'échange, par des interventions structurées mais relativement brèves, peu développées (voir par exemple la présentation de soi).

Cette élève est capable de suivre les règles rituelles de l'échange : salutations, présentation de soi, clôture...

Elle est également capable de justifier ses réponses.

Le vocabulaire utilisé est simple mais tout à fait compréhensible et adéquat. Les phrases sont courtes. La syntaxe est correcte relativement aux normes de l'oralité.

L'expression est articulée, clairement audible. Le débit est un peu lent mais, en revanche, l'enchaînement des tours de parole est fluide.

Critères pour évaluer les productions orales interactives et définition des standards

Tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 8. Les standards de base qui doivent être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Répondre aux interventions de l'interlocuteur

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_12 | Le candidat répond précisément, et <i>de manière continue</i> , au contenu des questions de l'interlocuteur. | 2 points |
|--------|--|----------|

| | |
|---|---------|
| Le candidat répond précisément au contenu des questions de l'interlocuteur. <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| Autre. | 0 point |

Apporter, de manière partiellement structurée, du contenu concernant l'objet de la conversation (se présenter de façon précise et complète et de parler de choses qui les concernent personnellement)

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_03 | Le candidat fait une présentation structurée de lui-même, de ses intérêts, hobbies, etc. <i>Critère clairement satisfait.</i> | 2 points |
| | Le candidat fait une présentation structurée de lui-même, de ses intérêts, hobbies, etc. <i>Critère en grande partie satisfait.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Intervenir de manière pertinente / Tenir compte de la visée communicative principale de la conversation et la suivre de manière globalement cohérente

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_05 | Les interventions sont <i>de manière continue</i> orientées vers le but, claires, concises. | 2 points |
| | Les interventions sont orientées vers le but, claires, concises. <i>Généralement, le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: ouverture

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_01 | Le candidat (a) salue l'interlocuteur; (b) se présente (nom / prénom) et (c) indique la raison de son appel <i>Les trois éléments sont présents.</i> | 2 points |
| | <i>Seulement deux éléments.</i> | 1 point |
| | <i>Un seul ou aucun élément.</i> | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: clôture

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_02 | Le candidat clôt la conversation au moyen de (a) un <i>remerciement</i> et (b) une forme de <i>prise de congé</i> . (par exemple: <i>Merci et au revoir</i>) | 2 points |
| | L'un de ces deux éléments manque. | 1 point |
| | Autre (dont: forme inappropriée de remerciement / prise de congé: <i>Cool ! Bye bye...</i>). | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais le plus souvent compréhensible et adéquat.

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_14 | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. | 2 points |
| | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Insuffisamment. | 0 point |

Les énoncés sont généralement construits de manière accessible / compréhensible pour l'interlocuteur, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale)

| | | |
|-------|---|----------|
| S02_9 | Construction: les phrases et le discours sont accessibles et adaptés à l'auditeur (l'articulation du discours par rapport au contenu est claire; le choix des constructions est approprié). <i>De manière continue</i> | 2 points |
| | <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante.

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_07 | Articulation, prononciation, tenue de la voix: <i>approprié, bien compréhensible.</i> <i>Critère pleinement rempli.</i> | 2 points |
| | <i>Critère partiellement rempli</i> | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Le débit est généralement fluide et approprié

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_04 | Le discours est fluide de manière continue et le débit est approprié. | 2 points |
| | Le discours est fluide et le débit approprié, de manière générale (la plupart du temps). | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Standards de base «Prendre part à une conversation / Teilnahme an Gesprächen» – 11^e année

Description des compétences

Tous les élèves sont capables de prendre part activement à des conversations impliquant deux (éventuellement plus) interlocuteurs et orientés vers un but clair et explicite (conversation téléphonique à visée argumentative, transaction, demande ou indication d'informations, discussion sur une thématique adaptée à leur âge, débat portant sur une question relativement simple, etc.). Ils sont capables d'écouter avec attention ce que disent leurs interlocuteurs, de réagir verbalement à leurs interventions, d'intervenir au bon moment, de manière pertinente (orientation vers le but communicatif) et développée afin d'apporter, de manière appropriée (synchronisée par rapport à l'échange en cours), du contenu concernant l'objet de la conversation. Les élèves commencent à prendre l'habitude de justifier leurs interventions de manière nuancée.

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels (ouverture, clôture...). Le vocabulaire utilisé est compréhensible, le plus souvent adéquat et de plus en plus diversifié. Les énoncés sont construits de manière accessible / compréhensible pour l'interlocuteur et sont dans l'ensemble conformes aux normes de la syntaxe orale en situation d'interaction. Globalement, les moyens langagiers utilisés deviennent plus variés, plus diversifiés. L'interaction verbale est structurée par la coordination des diverses interventions et l'organisation des tours de parole, de manière relativement cohérente dans la continuité et accessible pour les interlocuteurs.

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante. Le débit est fluide et approprié.

Ils sont partiellement capables d'évaluer le déroulement de l'interaction: «réussite», comportement des interlocuteurs (coopération, difficultés, etc.) et leur propre comportement dans l'interaction.

Suisse alémanique: les élèves s'expriment en général sans problème dans un allemand standard correct.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

Les élèves sont capables,

- D'écouter avec attention et de prendre en compte ce qui a été entendu pour «préparer» leurs propres interventions.
- De parler de choses diverses (mais connues) de manière précise, nuancée et étayée.
- De tenir compte de la situation de communication pour adapter leur prise de parole (volume de la voix, accessibilité des énoncés, etc.).
- De tenir compte de la visée communicative principale de la conversation et de la suivre de manière cohérente et continue.
- De s'insérer dans le cours du dialogue / des échanges en tenant compte de leur déroulement.
- De varier les moyens langagiers utilisés (prosodie, vocabulaire, syntaxe...).

Compétences non validées :

- De coordonner leurs activités langagières avec celles de l'interlocuteur ou des interlocuteurs.

- De respecter le droit à la parole des différents interlocuteurs et laisser les autres dire ce qu’ils ont à dire sans les interrompre.
- De prendre la parole à bon escient, soit qu’elle leur soit attribuée par un interlocuteur soit en indiquant de façon appropriée (cf. normes sociales de l’interaction) leur volonté de prendre la parole.
- de participer, en collaborant avec des camarades, à des jeux de rôle interactifs improvisés d’une relative complexité.
- De se servir du contexte verbal ou situationnel pour interpréter les mots inconnus.
- De demander des compléments ou précisions lorsque quelque chose n’est pas compris ou pas suffisamment clair.
- D’interpréter les signaux non verbaux et paraverbaux produits par les interlocuteurs et de produire eux-mêmes de tels signaux pour soutenir leurs interventions.
- D’adopter une posture et des mimiques convenant à la situation d’interaction (positionnement face à/aux interlocuteur(s), direction du regard, etc.)
- De se représenter la situation de communication et de s’y adapter (genre, lieu, destinataires, visée communicative).
- Suisse alémanique: les élèves parlent sans problèmes couramment l’allemand standard. Quelques lapsus et problèmes d’élocution sont à prendre en compte (par ex., fautes de cas, erreurs dans l’utilisation des temps du passé, mots en dialecte).
- de porter, selon différents critères, un jugement partiellement étayé à propos de la manière dont chacun des interlocuteurs contribue au déroulement de l’interaction verbale (coopération, apports de contenus, compréhensibilité des interventions (force de la voix, adéquation lexicale, syntaxique et pragmatique), etc.
- d’évaluer, selon différents critères, comment eux-mêmes ont contribué au déroulement de l’interaction verbale.

Illustration des tâches

Les tâches conversationnelles présentent les caractéristiques suivantes:

- Le genre correspondant à la tâche est connu et/ou a été exercé en classe (conversation quotidienne, appel téléphonique, jeu de rôle, discussion de groupe, débat, etc.).
- Le contexte et la visée de l’échange verbal sont clairement expliqués aux élèves.
- Le contenu traité est motivant et/ou relativement familier pour les élèves.
- Les élèves disposent d’un temps suffisant pour se préparer (compréhension de la tâche, choix énonciatifs, contenus).
- Les interlocuteurs coopèrent de façon active au bon déroulement des échanges.

Exemple de tâche

S'inscrire pour une offre de stage (dialogue téléphonique)

Les élèves souhaitent s'inscrire pour un stage en entreprise. Ils consultent une liste de professions mise à leur disposition. Les tests sont réalisés ensuite individuellement, par téléphone. Un testeur se trouve près de l'élève et s'assure qu'il a bien compris. Un autre se trouve ailleurs et prend l'appel de l'élève. S'en suit le dialogue selon le canevas fourni au testeur. Suisse alémanique : les élèves parlent allemand standard.

Les élèves reçoivent la consigne suivante: «Dans deux semaines, tu vas devoir effectuer un stage dans une entreprise. Voici une liste de quelques professions, afin de te donner une idée si tu ne sais pas encore ce qui t'intéresserait. Tu as deux minutes pour choisir une profession et réfléchir à ce que tu penses dire (tu peux prendre quelques notes, sous forme de mots-clés; tu as 2 mn), puis tu devras appeler l'entreprise pour demander comment ce que tu dois faire pour t'inscrire. Attention, il te faudra t'adapter à ce que dira la personne qui te répond. N'oublie pas que tu espères être choisi pour cette place de stage. Il s'agit donc que tu donnes une bonne impression à ton interlocuteur.» . Puis, après la phase de préparation: «Voilà. Est-ce que tu as bien compris ? Est-ce que tu as des questions ? Tu te sens prêt ?» (...) Alors nous pouvons y aller. Voici le numéro que tu dois appeler:» .

Transcription d'un échange à titre d'illustration de la production langagière d'un élève dont le niveau correspond aux standards de base attendus

Situer globalement la production orale d'un élève par rapport à un niveau standard représente une entreprise délicate. Les différents aspects de la compétence peuvent être maîtrisés à des degrés bien distincts, de sorte qu'il apparait le plus souvent peu légitime de vouloir évaluer et classer la production en bloc. Un-e élève peut par exemple maîtriser parfaitement les règles de la conversation mais échouer à se faire entendre dans l'échange en raison d'un comportement para- et non verbal inapproprié ; un-e autre élève peut à l'inverse se montrer très à l'aise et s'exprimer de manière fluide mais n'apporter que des contenus peu pertinents. La production qui suit présente néanmoins des caractéristiques qui nous semblent correspondre globalement aux exigences de compétence du standard de base telles qu'elles sont décrites ci-après au moyen d'une liste de critères.

Exemple de production d'élève : dialogue téléphonique (Selim * : Elève de degré 11 et Adulte ; durée : 3'19)

Dring dring – dring dring

Adulte oui bonjour

Se oui bonjour c'est : Selim T* à l'appareil

Adulte euh est-ce que vous pourriez/ tu pourrais me répéter ton prénom s'il te plait

Se euh c'est Selim

Adulte Selim -

Se euh T* (l'élève redit son nom puis l'épelle)

Adulte d'accord - oui

Se euh je vous téléphone pour heu parce que j'ai vu dans : un magazine heu : le nom de vo :tre entreprise heu : d'aviation –

Adulte oui

Se et : j'aimerais savoir si : parce que je serais intéressé de faire un stage euh chez vous -

Adulte d'accord - - ok alors heu tu sais que : je pense que tu sais qu'on reçoit pas mal de demandes - on a pas mal d'inscriptions de jeunes hein qui aimeraient heu qui aimeraient bien faire un stage –

Se ouais

Adulte donc heu on doit faire un peu des choix pour ça j'aimerais que : que tu me parles un peu de toi heu - pour que je puisse un peu me faire un peu une idée hein donc heu : ce que tu fais un peu dans la vie euh : où tu habites enfin tes/ tes intérêts

Se ben ouais alors euh : j'habite à Tramelan

Adulte oui

Se et heu ben en fait heu je vais souvent à :: à : l'aé/ l'aérodrome de Courtelary pour voir voler les :

planeurs – [Adulte : hmhm] pi j'ai aussi des : j'ai/ j'aime bien heu une de mes passions c'est de : faire voler des/ des avions télécommandés pi j'en bricole certains chez moi – [Adulte : d'accord] pi ça ma toujours intéressé de X/ de faire ce métier là

Adulte OK – alors euh : - - pourquoi est-ce que tu euh : est-ce que tu as/ tu as choisi cette : ce métier enfin est-ce qu'il y a une raison euh spécifique ?

Se heu ouais parce que la:/ les avions ben ça m'a toujours un peu : fascinée quoi qu'on pui/ que ça puisse voler comme ça euh : bon parce que ben c'est c'est lourd quoi quand on le regarde c'est c'est gros heu et pi on se demande comment ça peut voler pi ça m'a toujours un peu un peu fasciné

Adulte hm hm - donc tu penses que : c'est une profession qui te conviendrait et que tu aurais les les qualités pour euh pour faire le stage ?

Se heu ouais

Adulte d'accord est-ce que - tu peux me donner UNE bonne raison euh : - pour qu'on te choisisse ?

Se heu : ben j'ai fait heu : j'ai fait un un camp euh dans les Grisons heu où c'est une semaine où on : où on apprend à : à : ben en fait à construire euh toutes sortes euh d'engins volants des montgolfières et pis des trucs comme ça

Adulte hm hm - d'accord heu : - - est-ce que tu aimerais encore ajouter quelque chose ?

Se heu non

Adulte d'accord est-ce que tu as une question ?

Se heu oui heu : c'est heu quelle sorte quel genre de : quelles professions on peut apprendre chez vous ?

Adulte ah ben y a toute sorte hein y a dans:/ dans l'aéronautique dans la microtechnique - -

Se mais heu : c'est plutôt heu :

Adulte mais c'est c'est toujours dans le domaine de de l'aviation donc

Se le côté pilote qui m'aurait intéressé

Adulte ah oui d'accord - ben écoutez - heu écoutez je/ je vais de toutes façons en parler avec heu : le responsable des apprentis et pi heu : - et pi je/ je reprendrai contact avec toi

Se oui d'accord

Adulte d'accord alors bonne chance

Se merci

Adulte au revoir Selim

Se au revoir

Fin

Commentaire

Cet élève parvient à effectuer la tâche qui lui est demandée ; il écoute avec attention et répond de manière ciblée et pertinente aux questions du testeur jouant le rôle du responsable de stage. Il participe activement à l'échange, par des interventions pertinentes et coordonnées de manière cohérente et continue à celles de son interlocuteur. Ces interventions sont structurées, étayées et relativement développées (voir par exemple les interventions concernant l'intérêt de l'élève pour ce stage). En particulier, cet élève donne diverses raisons justifiant son intérêt pour le stage. Ses interventions apportent du contenu à l'échange.

Cet élève est capable de suivre les règles rituelles de l'échange (salutations, présentation de soi, clôture...), même si on pourrait parfois attendre un peu plus.

Le vocabulaire utilisé est compréhensible, adéquat et de plus en plus diversifié (*fasciné, engins volants, montgolfière*, etc.). Les énoncés sont compréhensibles, accessibles à l'auditeur et globalement conformes aux normes de la syntaxe orale. Les moyens langagiers sont plus complexes et diversifiés (*cf. prise d'initiative pour demander des précisions, justifications nombreuses de l'intérêt pour le stage, exemples, etc.*).

L'expression est articulée et clairement audible. Le débit et l'enchaînement des tours de parole sont fluides.

Critères pour évaluer les productions orales interactives et définition des standards

Tous les éléments de la grille servant pour l'évaluation des échanges conversationnels, listés ci-après, peuvent s'avérer pertinents pour cerner les compétences des élèves du degré 11. Les standards de base qui doivent être atteints à ce degré apparaissent sur fond grisé dans les descriptions de critères ci-après.

Répondre aux interventions de l'interlocuteur

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_12 | Le candidat répond précisément, et <i>de manière continue</i> , au contenu des questions de l'interlocuteur. | 2 points |
| | Le candidat répond précisément au contenu des questions de l'interlocuteur. <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Apporter, de manière partiellement structurée, du contenu concernant l'objet de la conversation (se présenter de façon précise et complète et de parler de choses qui les concernent personnellement)

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_03 | Le candidat fait une présentation structurée de lui-même, de ses intérêts, hobbies, etc. <i>Critère clairement satisfait.</i> | 2 points |
| | Le candidat fait une présentation structurée de lui-même, de ses intérêts, hobbies, etc. <i>Critère en grande partie satisfait.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Parler de choses diverses (mais connues) de manière précise, nuancée et étayée / justifier leurs interventions de manière nuancée

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_15 | La qualité des justifications est <i>de manière continue</i> nuancée et pertinente / éclairante. | 2 points |
| | La qualité des justifications est <i>généralement / le plus souvent</i> nuancée et pertinente / éclairante. | 1 point |
| | <i>Rarement, jamais</i> (justifications de qualité insuffisante). | 0 point |

Intervenir de manière pertinente / Tenir compte de la visée communicative principale de la conversation et la suivre de manière globalement cohérente

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_05 | Les interventions sont <i>de manière continue</i> orientées vers le but, claires, concises. | 2 points |
| | Les interventions sont orientées vers le but, claires, concises. <i>Généralement, le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: ouverture

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_01 | Le candidat (a) salue l'interlocuteur; (b) se présente (nom / prénom) et (c) indique la raison de son appel <i>Les trois éléments sont présents.</i> | 2 points |
| | <i>Seulement deux éléments.</i> | 1 point |
| | <i>Un seul ou aucun élément.</i> | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: clôture

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_02 | Le candidat clôt la conversation au moyen de (a) un <i>remerciement</i> et (b) une forme de <i>prise de congé</i> . (par exemple: <i>Merci et au revoir</i>) | 2 points |
| | L'un de ces deux éléments manque. | 1 point |
| | Autre (dont: forme inappropriée de remerciement / prise de congé: <i>Cool ! Bye bye...</i>). | 0 point |

Les élèves sont capables de suivre les règles rituelles des échanges conversationnels: s'insérer dans le cours du dialogue / des échanges en tenant compte de leur déroulement; intervenir au bon moment

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_11 | Le candidat exprime et activement, dans ses prises de parole (<i>turn-taking</i>), l'enchaînement de son discours sur les contenus et actes de langage (questions...) de son interlocuteur. (exemples: <i>Oui, bien sûr, cela me fait plaisir...</i> ; <i>En effet, j'ai déjà mentionné le fait que...</i> ; <i>Que voulez-vous savoir précisément ?...</i>) <i>De manière continue</i> | 2 points |
| | <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Autre. | 0 point |

Le vocabulaire utilisé est plutôt restreint (répétitions) mais le plus souvent compréhensible et adéquat.

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_14 | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. | 2 points |
| | Qualité des choix lexicaux: <i>de manière continue</i> compréhensibles, précis, adéquats. <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | Insuffisamment. | 0 point |

Les énoncés sont généralement construits de manière accessible / compréhensible pour l'interlocuteur, même s'ils ne tiennent pas toujours compte des normes de la syntaxe (orale)

| | | |
|-------|---|----------|
| S02_9 | Construction: les phrases et le discours sont accessibles et adaptés à l'auditeur (l'articulation du discours par rapport au contenu est claire; le choix des constructions est approprié). <i>De manière continue</i> | 2 points |
| | <i>Généralement / le plus souvent.</i> | 1 point |
| | <i>Insuffisamment.</i> | 0 point |

Variation des moyens langagiers utilisés (prosodie, vocabulaire, syntaxe...)

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_13 | Variation: Les moyens langagiers sont <i>de manière continue</i> utilisés de manière riche et diversifiée (<i>cf.</i> phrases, vocabulaire). | 2 points |
| | Variation: Les moyens langagiers sont <i>généralement / le plus souvent</i> utilisés de manière riche et diversifiée (<i>cf.</i> phrases, vocabulaire). | 1 point |
| | <i>Insuffisamment</i> | 0 point |

Les élèves sont capables de s'exprimer de manière audible, en prononçant / articulant de manière satisfaisante.

| | | |
|--------|---|----------|
| S02_07 | Articulation, prononciation, tenue de la voix: <i>approprié</i> , bien <i>compréhensible</i> . <i>Critère pleinement rempli.</i> | 2 points |
| | <i>Critère partiellement rempli</i> | 1 point |
| | Autre | 0 point |

Le débit est généralement fluide et approprié

| | | |
|--------|--|----------|
| S02_04 | Le discours est fluide <i>de manière continue</i> et le débit est approprié. | 2 points |
| | Le discours est fluide et le débit approprié, <i>de manière générale (la plupart du temps)</i> . | 1 point |
| | Autre | 0 point |

7.4 Ecrire

Standard de base «écrire»

Par écrire, on entend la capacité de rédiger un texte qui soit compris par le lecteur sachant que celui-ci est à distance du rédacteur et indépendamment de toute connaissance de la situation concrète dans lequel le texte a pris naissance. Habituellement, lecteur et rédacteur se trouvent dans des situations différentes sur les plans temporels et géographiques. C'est là la grande différence avec parler et écouter où locuteur et auditeur partagent une situation et par conséquent la connaissance du contexte. Raison pour laquelle les informations essentielles doivent être intégrées dans le texte écrit et véhiculées sous forme verbale ou graphique, y compris celles qui sont transmises oralement par la gestuelle, les mimiques et les ressources vocales (par exemples sentiments, informations sur le lieu et le temps, etc.).

La compétence «écrire» se compose d'aptitudes et de domaines de savoir tels qu'écrire correctement mots et phrases, trouver un style de langue adéquat, connaître certains genres de textes. La connaissance du monde et diverses aptitudes cognitives comme diriger et contrôler l'écriture font également partie intégrante de la compétence écrire. A cela s'ajoutent les compétences sociales comme *changer de perspective* et *anticiper la situation du lecteur* pour exprimer par écrit une pensée qui puisse être comprise de tous bien qu'effectivement éloignés de de la situation concrète et de la perspective du narrateur.

Standard de base «écrire» 4^e année

Description de la compétence

Dans des situations de production soigneusement préparées, les élèves sont capables d'écrire des textes de genres différents (pour raconter, argumenter, expliquer, informer, inciter...). Ils sont capables d'écrire en sachant segmenter en mots la majorité de leur texte. Ils sont capables d'employer à bon escient dans leur texte quelques-uns des mots du vocabulaire fourni lors de la préparation à l'écriture.

Connaissances et compétences spécifiques

Les élèves sont capables:

- de donner leur opinion dans un texte argumentatif.
- d'étayer cette opinion par un argument au moins.
- de faire correspondre l' (ou les) argument(s) à l'opinion émise.
- de présenter plusieurs des étapes d'une marche à suivre dans un ordre chronologique et logique du point de vue des activités à réaliser.
- d'employer quelques termes du lexique thématique travaillé dans la phase préparatoire de la production de texte.
- de maîtriser pour une majorité des cas le concept de mot (segmentation du texte en mots)
 - d'écrire à l'aide d'outils de référence une ou plusieurs parties d'un texte qui raconte, sur des thèmes abordés en classe (cette capacité n'a pas été vérifiée de manière empirique).

Illustration des tâches

Les tâches de rédaction pour ce standard de base se caractérisent comme suit:

- Une préparation à l'écriture du texte est indispensable. Il s'agit, lors de cette préparation, de travailler un vocabulaire utile pour la production.
- Il s'agit aussi de fournir des outils d'organisation du texte.
- Il s'agit encore de préciser les buts et le ou les destinataire(s) de la production.
- Dans le cas d'une marche à suivre (d'un bricolage par exemple), d'une explication de jeu, il est nécessaire de réaliser l'objet ou le jeu avec les élèves avant qu'ils aient à l'expliquer. Les différentes étapes doivent être récapitulées.
- Dans le cas d'une lettre d'opinion ou de demande, la classe sera amenée à un débat pour d'une part apprendre à donner un avis ou à formuler une demande, pour constituer d'autre part les arguments à l'appui de l'opinion ou de la demande. Là encore, l'enseignant-e récapitule avec les élèves les étapes de la rédaction afin de jalonner l'organisation du texte à produire.
- Durant la production de texte, les élèves doivent pouvoir se référer à des aides telles que les mots du vocabulaire qu'ils auront à utiliser (écrits au tableau noir), les éléments importants à ne pas oublier pour faire un bon texte, voire une amorce de texte pour faciliter le démarrage de l'écriture.

Exemple de tâche

Donner son avis

Vacances à la mer ou à la montagne

Mise en situation de l'épreuve de production écrite

Cette mise en situation est conduite par l'enseignant-e. Elle dure environ 20 minutes et se déroule avant une pause-récréation. Il s'agit de placer les élèves en situation de production d'un texte argumentatif et de leur donner les éléments de contenu et de syntaxe qui les aideront à écrire leur texte.

1. Annonce du projet d'écriture

L'enseignant-e annonce aux élèves qu'ils seront invités à répondre à un sondage d'un journal pour enfants. Ce sondage porte sur le lieu de préférence des enfants pour leurs vacances d'été : où préfèrent-ils passer leurs vacances ? A la mer ou à la montagne ?

Avant de répondre à cette question, il faut préparer tous ensemble ce travail d'écriture par quelques activités.

2. Elaboration d'un vocabulaire sur les vacances, la mer et la montagne

La classe se divise en deux groupes d'élèves : ceux qui préfèrent des vacances à la mer, ceux qui préfèrent des vacances à la montagne. Une discussion s'engage sur les raisons de cette préférence et l'enseignant-e note au tableau noir les mots-clés (sur deux colonnes) qui caractérisent d'une part les activités à la mer, d'autre part celles à la montagne. (Voir liste de référence en annexe).

L'enseignant-e fait lire ce qui est écrit au tableau noir, en faisant préciser s'il s'agit d'une activité à la mer ou d'une activité à la montagne (éventuellement qui va pour les deux).

3. Formulation et classement des arguments

Sur la base de ce qui est écrit au tableau noir, l'enseignant-e donne un exemple : « Ecoutez bien ; moi, si je préfère la mer pour mes vacances, je dirais par exemple : je préfère passer mes vacances à la mer parce que j'aime bien ramasser des coquillages sur la plage ».

Sur ce même modèle, l'enseignant-e demande à plusieurs élèves de chacun des groupes de formuler une opinion étayée par un argument en recourant aux mots écrits au tableau noir.

En conclusion (cette conclusion est notée au tableau noir et lue) :

pour le sondage, je dois :

écrire mon opinion

écrire trois raisons pour expliquer mon opinion.

faire attention d'écrire des phrases.

Passation de l'épreuve de production écrite

Après une pause-récréation, il va être alors demandé aux élèves d'écrire leur texte. Avant cela, le tableau noir est complètement effacé.

- Les élèves reçoivent une feuille qui leur dit ce qui est attendu d'eux. Cette feuille est lue par l'enseignant-e.
- Avant d'écrire leur texte, les élèves indiquent leur prénom sur la feuille.
- Ensuite, la tâche d'écriture commence. L'enseignant-e veillera à ce qu'elle ne dépasse pas 20 minutes.
- A la fin des 20 minutes, les feuilles sont récoltées.

Préparation de la production écrite

Cette feuille est un exemple de ce qui pourrait figurer sur le tableau noir durant l'activité de discussion sur les raisons d'aller en vacances à la mer ou à la montagne. L'enseignant-e va adapter le contenu à ce que diront les élèves de sa classe.

| Pour des vacances à la mer | Pour des vacances à la montagne |
|------------------------------------|---|
| Jouer au soleil | Escalader des rochers |
| Nager dans la mer | Faire des excursions |
| Ramasser des coquillages | Construire une cabane dans la forêt |
| Construire un château de sable | Observer des marmottes |
| Aller en bateau | Cueillir des fleurs des prés |
| Plonger dans les vagues | Visiter une ferme |
| Observer le fond sous-marin | Découvrir la nature |
| Jouer sur la plage | Pique-niquer |
| Souper dehors, être dehors le soir | Cueillir des framboises, des fraises des bois |
| ... | ... |

Ton avis nous intéresse !

Dans le cadre d'une enquête auprès d'enfants de 7-8 ans de Suisse, notre journal te demande ton opinion à propos des vacances.

Où préfères-tu passer tes vacances d'été ? Au bord de la mer ou à la montagne ?

Ecris ton texte en indiquant trois raisons qui justifient ton opinion.

Talon-réponse

Prénom :

Je préfère.....

Grille d'évaluation (E17_01):

| | |
|--|---------|
| L'opinion est présente, en faveur de vacances à la mer ou à la montagne. | 1 point |
| L'opinion n'est pas présente. | 0 point |

Exposer des arguments

Grille d'évaluation (E17_02):

| | |
|--|---------|
| Seuls deux ou un argument sont donnés. | 1 point |
| Aucun argument n'est donné. | 0 point |

Exposer des arguments appropriés à la situation (vacances à la mer ou à la montagne)

Ici, la cohérence se manifeste par le contenu de l'argument à l'appui de l'opinion émise; par exemple : « Je préfère aller à la mer car on peut se baigner, bronzer et regarder le coucher de soleil » (orthographe corrigée). (E17_03)

Grille d'évaluation (E17_03):

| | |
|--|---------|
| Les arguments sont cohérents. | 1 point |
| Il n'y a pas de cohérence entre les arguments. | 0 point |

E16 Rédiger les instructions nécessaires au bricolage d'une marionnette

La mise en situation (préparation et réalisation) d'une production écrite «Rédiger les instructions nécessaires au bricolage d'une marionnette» est faite par l'enseignante ou l'enseignant.

Préparation (20 à 30 min.) et réalisation (20 min.) de l'exercice d'écriture

La préparation de l'exercice d'écriture se déroule en demi-classes. L'enseignant montre aux élèves les différentes étapes de la fabrication d'une marionnette et souligne les points importants de chaque étape.

Il y a trois phases: tout d'abord, l'enseignant explique aux enfants comment fabriquer une marionnette, puis ils peuvent fabriquer la leur et enfin ils doivent rédiger les instructions pour la fabrication d'une marionnette. Il est fondamental que la rédaction vienne couronner les étapes de spectateur, d'imitateur et finalement de créateur. Chaque étape est montrée pas à pas aux enfants, en mettant en évidence les éléments importants. Ils peuvent ainsi acquérir le vocabulaire indispensable à la rédaction des instructions. Le fait de regarder puis de faire soi-même leur permet de poser des questions et de demander des précisions en cas de doute.

Après la démonstration, les élèves ont l'occasion de fabriquer leur propre marionnette, de la colorier et de jouer en attendant que tous les élèves soient prêts à rédiger les instructions. Le matériel nécessaire aura été disposé à l'avance sur les places de travail.

Attention: on dit aux élèves que les instructions qu'ils vont écrire seront données à d'autres élèves de 2e année pour qu'ils essaient de fabriquer des marionnettes.

Illustrations: marionnettes, instructions produites par des élèves de 2e année

Photo du produit «marionnettes»



Grille d'évaluation (E16_01):

| | |
|--|----------|
| Les informations sur le déroulement de l'action sont pertinentes pour la compréhension et l'application de la marche à suivre. Toujours. | 2 points |
| Les informations sur le déroulement de l'action sont pertinentes pour la compréhension et l'application de la marche à suivre. En grande partie. | 1 point |
| Autres | 0 points |

Utiliser le vocabulaire thématique au moins en partie

Grille d'évaluation (E16_05) :

| | |
|--|----------|
| Utilisation du vocabulaire thématique. En continu. | 3 points |
| Utilisation du vocabulaire thématique. En grande partie. | 2 points |
| Utilisation du vocabulaire thématique. Ponctuellement. | 1 point |
| Autres | 0 points |

Segmenter des mots (en grande partie)

Cette capacité vaut pour les deux situations de production présentées aux élèves.
Parmi les mots difficiles à segmenter encore à ce niveau, il faut citer en français : « je mamuse avec leau ».

Grille d'évaluation (E16_03) :

| | |
|--|----------|
| Segmentation solide. En continu. | 2 points |
| Segmentation solide. En grande partie. | 1 point |
| Autres | 0 points |

Standard de base «écrire» 8^e année

Description de la compétence

Les élèves sont capables d'écrire un texte relevant de genres de texte différents en introduisant des contenus thématiques et des conventions d'écriture analogues à ceux proposés dans un modèle ou un texte de référence. Ils sont capables de relier thématiquement les parties du texte qu'ils rédigent, quel que soit le genre dont il relève; ils assurent ainsi la cohérence de l'ensemble par l'organisation des contenus ou encore par l'emploi de mots de liaison. Ils sont capables, dans le texte narratif d'un autre, de saisir le contenu et les effets de certains passages, de manière à pouvoir poursuivre la rédaction du texte. Ils sont capables de repérer, dans un texte (personnel ou d'un autre), quelques erreurs orthographiques et de les corriger.

Connaissances et compétences spécifiques

Les élèves sont capables:

- d'utiliser des *modèles langagiers* (portant sur la structure du texte ou/et sur l'organisation du contenu) appropriés pour écrire des textes argumentatifs, informatifs-explicatifs ou narratifs.
- d'inclure, dans le texte à rédiger, des *informations thématiques* données dans la situation de production.
- de reprendre ces *informations* sous une nouvelle forme lors de l'écriture d'un texte ou d'une partie de texte.
- dans l'écriture d'un texte, de développer d'une manière autonome des *modèles langagiers*, des conventions d'écriture.
- de repérer, dans un texte, la majorité des erreurs *orthographiques* de mots ou d'accords appris, et de les corriger.
- d'établir des *liens entre les parties du texte* à écrire, qu'ils soient thématiques ou marqués par des *mots de liaison*.
- d'identifier et rendre compte des *contenus* et de *l'impact* d'un texte écrit par un autre auteur, en vue de le compléter.

Illustration des tâches

Les tâches de rédaction pour ce standard de base se caractérisent comme suit:

- La situation de production et les différentes consignes sont présentées dans un langage explicite et précis.
- Les consignes donnent tous les éléments de la tâche à exécuter et exigent peu d'interprétation de la part des élèves. Elles fournissent pas à pas la marche à suivre pour écrire le texte.
- Les exemples, les modèles de référence sont prototypiques du genre de texte à écrire et facilement transposables dans le texte que chaque élève doit écrire.
- Les demandes de compréhension, de correction, d'écriture du texte ou d'une partie de texte, sont rédigées en peu de mots, adaptés aux élèves, ne supposant pas une forte charge cognitive.
- Les éléments de contextualisation de la situation de production sont nombreux et précis : la fonction du texte, ses buts, ses destinataires; les contenus relatifs aux modèles de référence, aux outils et aux conventions d'écriture sont également décrits précisément et en détail.

Exemples

Tenir compte de la situation de communication

Les élèves donnent un titre à un résumé d'un texte narratif et écrivent une introduction pour classer l'histoire ou narration et segmentent le texte pour faciliter la compréhension du lecteur. (E07_06)

Grille d'évaluation (E07_06):

| | |
|--|----------|
| Proposition d'un nom (qui peut être composé), qui exprime la particularité de l'objet. | 1 point |
| Le nom n'est pas approprié ou ne figure pas | 0 points |
| Le titre n'est pas un nom – par ex. un slogan (publicitaire) | 0 points |

Introduire les modèles langagiers et les conventions d'écriture

«D'abord et ensuite...»

Le modèle de l'histoire de Daniil Charms

Voici comment fonctionne l'histoire:

- D'abord, un personnage se promène, c'est celui qui raconte l'histoire. Il chante.
- Ensuite, dans un deuxième paragraphe, il rencontre Didier. Ils décident de marcher ensemble et se mettent à chanter.
- Dans le troisième paragraphe, ils rencontrent un tout petit homme, Walter, qui se joint à eux. Mais il y a un problème: ses jambes sont bien trop courtes. Ensemble, les promeneurs trouvent une solution... et se mettent à siffler une chanson.
- Dans le quatrième paragraphe, ils rencontrent un homme très grand, qui décide de marcher avec eux. Mais il y a un problème: ses jambes sont bien trop longues. Ensemble, les promeneurs trouvent de nouveau une solution puis se mettent à chanter.
- Les paragraphes sont à chaque fois un peu plus longs.

Au début de chaque paragraphe, le groupe rencontre une nouvelle personne qui décide de marcher avec eux. Mais, chaque fois, il y a d'abord un problème à régler parce que les promeneurs sont très différents les uns des autres. Le groupe trouve chaque fois une solution au problème.

Ecris la suite et la fin de l'histoire d'après ce modèle. Fais attention à bien respecter les points suivants:

- 1) Dans la suite de l'histoire, il faut que deux personnes se joignent encore au groupe. Ton texte doit donc comporter deux nouveaux paragraphes.
- 2) Les deux paragraphes que tu écriras devront être au moins aussi longs que le quatrième.
- 3) Dans chacun de ces paragraphes, une nouvelle personne rejoint le groupe.
- 4) Les deux fois, il y a un problème à régler pour que les personnes du groupe puissent marcher ensemble.
- 5) Les deux fois, le groupe trouve une solution à ce problème.
- 6) Pour finir, écris en une ou deux phrases au maximum ce qui passe par la tête de celui qui raconte l'histoire (le premier personnage parti en promenade).

D'abord et ensuite...

(Adaptation d'après Daniil Charms)

D'abord, je chantais une chanson et je marchais tout seul.

Ensuite, Didier est arrivé et m'a dit: «Je viens avec toi.» Alors nous avons marché tous les deux en chantant une chanson.

Puis, alors que nous marchions, sais-tu ce que nous avons vu devant nous? Sur la route se tenait un homme, petit comme une souris. Nous lui avons demandé: «Mais qui es-tu, toi?». - «Je suis le plus petit homme du monde et je m'appelle Walter.» - «Viens avec nous!» - «D'accord.» Nous avons continué à marcher ensemble. Mais Walter n'arrivait pas à nous suivre. Il marchait aussi vite qu'il pouvait, derrière nous, sans réussir à nous rattraper. Alors, nous l'avons pris par la main, Didier à droite, moi à gauche. Walter était suspendu à nos mains et touchait à peine le sol avec ses pieds. Nous avons ensuite continué à marcher, tous les trois, et nous avons sifflé une chanson.

Puis, alors que nous marchions, sais-tu ce que nous avons vu devant nous? Sur le bord de la route était couché un gars si grand qu'on ne pouvait pas voir le bout de ses jambes. Nous lui avons dit: «Veux-tu venir avec nous?» - «D'accord», nous a répondu le long monsieur. Il faisait des pas énormes. Chacun de ses pas faisait vingt mètres. «Eh», je lui ai crié, «fais des petits pas, nous n'arrivons pas à te suivre.» - «Je ne peux pas faire des pas si petits, j'ai une autre idée: je mets Walter sur mes épaules et je vous prends tous les deux sous le bras». Nous avons ensuite continué notre marche en chantant une chanson. (...)

Il manque la suite et la fin de l'histoire!

Dans la situation présentant l'histoire de Daniil Charms, l'introduction dans le texte d'au moins un nouveau problème et d'une nouvelle personne comportant des caractéristiques proches de celles des personnages précédents montre que les élèves savent tenir compte du modèle proposé, tout en apportant de nouveaux contenus.

Le fait d'introduire au moins un nouveau personnage et un nouveau problème, inséré dans un nouveau paragraphe, ou de reprendre un motif lié aux personnages de l'histoire atteste de cette capacité.

(E15_01-07)

Grille d'évaluation:

| | | |
|--------|---|----------|
| E15_01 | On introduit deux nouveaux personnages. | 2 points |
| | On introduit un nouveau personnage. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E15_03 | Les deux problèmes choisis sont plausibles. | 2 points |
| | Un problème est plausible. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E15_04 | Les deux problèmes sont illustrés. | 2 points |
| | Un problème est illustré. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E15_06 | On introduit deux nouveaux problèmes. | 2 points |
| | On introduit un nouveau problème. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E15_07 | Le problème est résolu les deux fois. | 2 points |
| | Un problème est résolu. | 1 point |
| | Autres | 0 points |

Utiliser les informations thématiques

« Les jeunes et Internet »

Les élèves doivent présenter des arguments en faveur de leur avis sur un sujet litigieux (utilisation d'internet).

Deux positions sont proposées dans la consigne: « certains estiment qu'il est indispensable de s'en servir et d'autres pensent que c'est une chose dangereuse, à éviter ».

Ils utilisent ces positions pour leur argumentation et formulent un ou deux arguments pour l'étayer.

(E09_02)

Grille d'évaluation (E09_02):

| | |
|--|----------|
| Deux arguments au moins, une phrase pour chacun, sont donnés | 2 points |
| Seul un argument est donné | 1 point |
| Autres | 0 points |
| | |

«Un objet imaginaire»

Décrire un objet selon un modèle

Les objets dessinés sur les pages suivantes sont des objets imaginaires, un peu particuliers, tirés du livre *Catalogue d'objets introuvables* de Jacques Carelman.

- Observe le premier objet («couteau à poires») et lis la description qui en est faite.
- Observe maintenant les deux autres objets représentés, également créés par Carelman.
- Choisis celui qui t'inspire le plus.
- Invente un nom à cet objet, en tenant compte de son aspect.
- Ecris un bref texte de présentation de l'objet que tu as choisi (environ 100 mots).

Ton texte doit:

a) décrire l'objet

et donner des informations sur:

b) ses utilisateurs potentiels

c) sa fonction possible

d) son mode d'utilisation.

Tu as 20 minutes pour réaliser ces tâches.

Couteau à poires

L'objet dessiné ci-contre est extrêmement utile car il pourra finalement résoudre le problème des personnes qui, n'ayant que peu de temps ou de patience, renonceraient à manger une poire tout simplement parce qu'il faudrait la peler; c'est effectivement une action qui demande un certain effort et de la concentration à revendre.

Sa lame, bien aiguisée et profilée de manière à s'adapter à tous les types de poires existant sur le marché, permet à n'importe qui de peler ce fruit rapidement, commodément et régulièrement, et ce avec un minimum de pratique. Il suffit d'ajuster la pointe du couteau sur le haut du fruit puis d'effectuer une rotation autour de la poire, et voilà!



Dans la situation d'écriture d'une description d'un objet imaginaire, un des critères de correction portait précisément sur le fait que les éléments du texte doivent être reliés de manière cohérente.

Le texte suivant respecte ce critère (l'orthographe est corrigée). Il décrit un objet imaginaire qui est à la fois salière et poivrier.

Le texte ci-dessous a été rédigé par un élève, les fautes d'orthographe ont été corrigées.

« *Le seloivrier*

Cet objet est très pratique pour les personnes qui en ont assez de trouver le sel mais pas le poivre ou le contraire. Et bien ce temps-là est révolu, car ce petit bijou peut vous donner du sel ou du poivre. Les deux substances se trouvent dans le même compartiment, mais comment choisir ? Et bien c'est simple, il suffit juste de trouver la petite manivelle et de la régler sur S pour sel et sur P pour poivre et l'appareil fera le tri tout seul. ...»

E07_01-04

Grille d'évaluation:

| | | |
|--------|---|----------|
| E07_01 | Un utilisateur plausible de l'objet est donné | 1 point |
| | Pas d'utilisateur mentionné | 0 points |
| E07_02 | Brève description de la spécificité de l'objet | 1 point |
| | Pas de description de la spécificité de l'objet | 0 points |
| E07_03 | Une fonction possible de l'objet est donnée | 1 point |
| | Pas de fonction mentionnée | 0 points |
| E07_04 | Indications sur la manière d'utiliser l'objet | 1 point |
| | Pas d'indications sur la manière d'utiliser l'objet | 0 points |

Utiliser des modèles et moyens linguistiques, des stratégies de mise en relation textuelle

Dans plusieurs situations d'écriture d'un texte argumentatif, les arguments ont été donnés afin que les élèves puissent les reprendre dans leur texte sans avoir besoin de les inventer. Le tableau ci-dessous par exemple présente des arguments utiles pour un débat sur l'interdiction ou non du portable dans la cour de récréation.

| Interdiction du portable dans la cour de récréation | |
|---|---|
| Pour l'interdiction | Contre l'interdiction |
| Elèves moins distraits, s'ils ne doivent pas répondre constamment à des appels ou à des SMS. | Possibilité de répondre tout de suite aux SMS reçus. |
| Plus de temps pour des conversations dans la cour de récréation. | Possibilité de fixer rapidement un rendez-vous. |
| Moins de coûts / de dépenses. | En cas d'urgence, possibilité de contacter rapidement sa mère /son père. |

«L'interdiction du portable»

Ecrire un texte sur un sujet de débat

Un essai est mené dans ton établissement scolaire. Pendant quatre semaines, il est interdit d'utiliser le téléphone portable dans toute l'école, donc y compris dans la cour de récréation.

Cet essai pilote en est à sa quatrième semaine. Les élèves de ta classe ont des avis différents en ce qui concerne l'interdiction du téléphone portable dans la cour de récréation. Certains soutiennent clairement cette interdiction, d'autres s'y opposent fortement.

Pour cette raison, il a été décidé au sein du conseil de classe de rédiger deux prises de position de la classe à l'intention de la direction d'école: une prise de position favorable à l'interdiction (pour) et une prise de position qui la rejette (contre).

- Décide d'abord si tu veux écrire un texte pour ou un texte contre l'interdiction d'utiliser le portable dans la cour de récréation. Trouve un titre adéquat à ton texte.
- Ecris ensuite un texte à l'intention de la direction d'école.
- Pour rédiger ta prise de position, utilise les arguments pour ou contre l'interdiction, donnés plus haut. N'introduis pas d'arguments supplémentaires ou nouveaux. Vous en avez convenu ainsi dans la classe.
- Ta prise de position à l'intention de la direction d'école ne doit pas être trop longue (entre 120 et 150 mots).

Tu as 20 minutes pour écrire ton texte.

Grille d'évaluation:

| | | |
|--------|---|----------|
| E03_01 | Le point de vue (pour ou contre) est exprimé explicitement et n'a pas besoin d'être déduit de l'argumentation. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E03_02 | Le texte contient une recommandation faite à la direction de l'établissement scolaire, de décider dans le sens du point de vue exposé. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E03_03 | Les trois arguments du point de vue sont traités dans le texte – avec en plus un contre-argument. | 3 point |
| | Les trois arguments du point de vue sont traités dans le texte. | 2 point |
| | Un ou deux arguments sur trois sont traités dans le texte. | 1 point |
| | Autres | 0 points |
| E03_09 | Les mises en relations sont effectuées en continu: les différents arguments sont bien intégrés (avec des moyens linguistiques explicites et/ou implicites). | 3 points |
| | Les mises en relations sont effectuées en majeure partie: les différents arguments sont en grande partie bien intégrés (avec des moyens linguistiques explicites et/ou implicites). | 2 points |
| | Les mises en relations sont effectuées ponctuellement: certains arguments sont bien intégrés (avec des moyens linguistiques explicites et/ou implicites). | 1 point |
| | Les arguments ne sont pas mis en relation. | 0 points |

En répondant à des questions, évaluer et/ou remanier le texte d'un camarade

«Faut-il abattre le loup?»

Corriger et améliorer, puis évaluer un texte argumentatif

Charlène est une élève de 6^e année qui a écrit une lettre pour le courrier de lecteurs d'un journal scolaire. Le journal avait en effet proposé aux lecteurs de réagir au problème suivant: le loup est maintenant réapparu en Suisse; faut-il le laisser s'installer chez nous ou faut-il l'abattre?

La classe de Charlène a aussi entendu une émission de radio sur cette question. Les élèves ont reçu ensuite une feuille avec les arguments pour et contre la suppression du loup en Suisse.

- Lis d'abord le texte de Charlène.
- Charlène a laissé cinq erreurs d'orthographe dans son texte : remplis le tableau qui se trouve sous son texte en écrivant les mots incorrects et les corrections que tu proposes.
- Place les signes de ponctuation qui manquent à l'intérieur du texte de Charlène. Ecris-les en couleur.
- Lis les arguments du moutonnier et du scientifique, dans la «Partie argumentative».
- Ecris une conclusion au texte de Charlène qui convienne avec le contenu de sa lettre.
- Relis le texte de Charlène et évalue-le en répondant aux questions qui te sont posées.

Tu as 30 minutes pour réaliser ces tâches.

Texte de Charlène

Le problème est que le loup mange les moutons. Je pense qu'il ne faut pas abattre le loup, parce qu'il mange les plus faibles les malades. Ça rend quand même un petit service, je trouve, parce que ça ne permet pas que le troupeau tombe malade On peut protégé les moutons grâce à des chiens bergers et à des ânes. C'est bien pour les moutons, je trouve. Le loup n'est pas aussi méchant qu'on le crois, il ne mange pas l'homme. Et il y a bien assere de terrain pour les loup les moutons ne prennent pas autant de place quand même.

Charlène

| Mots incorrects dans le texte de Charlène | Mots corrigés |
|---|---------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

ATTENTION: n'oubliez pas de corriger – en couleur – la ponctuation à l'intérieur du texte de Charlène.

A l'intérieur d'un texte écrit par un camarade, les élèves devaient d'abord repérer plusieurs erreurs orthographiques puis les corriger.

En français, les erreurs étaient les suivantes :

Ca ne permait pas – asser – il peut protégé – on le crois – les loup

Au niveau du standard de base, les élèves parviennent à repérer au moins trois de ces erreurs et à corriger une à deux d'entre elles.

E02_01

Grille d'évaluation E02_01:

| | |
|--|----------|
| Les cinq erreurs détectées, 3–5 corrections à bon escient | 3 points |
| 3 à 5 erreurs reconnues, 1–2 corrections à bon escient | 2 points |
| Moins de 3 erreurs reconnues, 1-2 corrigées correctement ou 4-5 erreurs reconnues à bon escient, mais pas de corrections à bon escient | 1 point |
| Autres | 0 points |

Question 6

Quels sont les arguments donnés par Charlène? *Ecris-les.*

Ajoute un argument qu'elle aurait pu écrire, allant dans le sens de son opinion.

Grille d'évaluation E02_08:

| | |
|---|----------|
| E02_08 (eva1) max. 3 points | |
| Arguments de Charlène: (1) Le loup mange les moutons les plus faibles. (2) Le loup mange les moutons malades (ça protège le troupeau). (3) Il est possible de protéger les moutons grâce à des chiens bergers ou des ânes. (4) Le loup n'est pas aussi méchant qu'on le croit. (5) Il y a assez de place pour une cohabitation du loup et des moutons. | |
| Trois arguments de Charlène sont correctement restitués. | 3 points |
| Deux arguments sont correctement cités. | 2 points |
| Seul un argument est correctement cité. | 1 point |
| Autres | 0 points |

Standards de base «écrire» 11^e année

Description de la compétence

Les élèves sont capables d'écrire un texte adapté à une situation de communication définie en utilisant différents modèles ou genres de textes. Ils recourent également aux modèles langagiers et genres de texte (selon leurs regroupements) comme la description, l'argumentation et la narration. En outre, ils se servent pour leur rédaction des informations sur le thème et sur la situation fournies dans la consigne. Ils utilisent des outils de cohérence, comme les titres, les paragraphes, etc. et placent à bon escient des mots de liaison: conjonctions de coordination ou de subordination, déictiques (ici, là, etc.) et des pronoms. Les textes de 80 à 100 mots contiennent moins de 10% d'erreurs d'orthographe.

Les élèves sont capables d'apprécier l'aspect qualitatif d'un texte en portant un jugement approprié sur les moyens stylistiques, le contenu et les éléments fonctionnels du texte et leur impact.

Connaissances typiques et compétence spécifiques

Les élèves sont capables,

- d'utiliser les *modèles langagiers explicitement* proposés dans la consigne pour l'argumentation (par exemple arguments pour et contre le sujet «Interdiction du portable à l'école»), la description (par exemple «Un objet imaginaire») et de la narration (par ex. «D'abord et ensuite») en les utilisant dans leur propre rédaction de manière telle qu'ils sont appropriés à la *situation de communication* et au *genre*.
- d'utiliser de façon autonome les *modèles langagiers* de la description (utilisation fréquente de phrases à caractère descriptif), de l'argumentation (utilisation fréquente de phrases à caractère argumentatif) et de la narration (notamment, utilisation fréquente de phrases à caractère narratif), et ce même lorsqu'ils *ne* sont *pas* proposés *explicitement* dans la consigne.
- d'utiliser des *modèles langagiers exigeants* (qui se réfèrent à l'ensemble du texte, comme les modèles pour et contre, la présentation de points litigieux, etc.) quand ces derniers sont proposés dans la tâche et demandés *explicitement*. La consigne de rédaction doit toutefois être univoque.
- d'exprimer clairement leur *propre opinion* dans un texte argumentatif sans que cela soit expressément demandé dans les consignes de la tâche (par ex. dans une lettre à la direction de l'école).
- d'utiliser les *informations sur le contenu et sur le thème* données dans la consigne pour les textes descriptifs et argumentatifs, quand l'information assortie d'images et de matériel complémentaire est présentée clairement dans la tâche.
- d'établir avec succès des liens entre différents énoncés et contenus avec des *moyens langagiers* (mots de liaison et moyens de structuration du texte) pour soutenir et piloter le lecteur dans sa lecture (exemple: d'une part, d'autre part, bien que, premièrement, etc.).
- d'établir avec succès des liens entre différents énoncés et contenus avec des *stratégies de liaison* pour soutenir et piloter le lecteur dans sa lecture (exemple: visite détaillée dans la description d'une chambre.)
- d'évaluer et de remanier des textes en reconnaissant les *éléments textuels relevant du contenu et de la fonction* et en étant en mesure de juger de leur impact, et de proposer des possibilités d'amélioration.

Illustration des tâches

Les tâches de rédaction pour ce standard de base se caractérisent comme suit:

- Dans son ensemble, la consigne est claire et nuancée. Les différentes parties de la tâche à effectuer sont formulées dans un langage simple. Les instructions sont plus ouvertes que celles des tâches pour remplir les standards de base en 8^e année, c'est-à-dire qu'elles ne donnent pas d'indications concrètes pour la situer, ni la marche à suivre. Les missions exigent de ce fait une certaine capacité d'interprétation.
- Lorsque du matériel, des exemples et des modèles sont proposés, ils doivent être les plus ouverts possibles. Un certain effort est alors nécessaire de la part des élèves pour les adapter à la production de leur texte. Ils englobent également des modèles littéraires.
- Les formats des questions concernant des énoncés centraux du texte, l'impact du texte ou des propositions de correction sont bien plus exigeants sur les plans de la forme et du contenu que ceux prévus pour les 8^e année. Les réponses n'exigent que peu d'efforts linguistiques.
- Les tâches des 11^e année ont une orientation moins nettement pragmatique et contextualisée que celles prises comme référence pour les standards de base de 8^e année. Une argumentation ou une description est moins axée sur un objectif pratique. Il en résulte des formats de textes tendant vers plus d'ouverture (narration, formes littéraires de la description). Les fonctions, les objectifs, les destinataires, mais également les indications relatives aux modèles langagiers, les moyens et conventions d'écriture sont formulés de manière moins explicite et moins univoque.

Exemples de tâches:

«Un objet imaginaire»

Utiliser les modèles langagiers proposés adaptés à la situation de communication et au genre

Les élèves donnent un titre au résumé d'un texte narratif, écrivent une introduction (d'une histoire ou d'une narration) et divisent le texte en paragraphes (pour faciliter la compréhension au lecteur).

E07_06

Grille d'évaluation E07_06:

| | |
|---|----------|
| Un nom ou un mot composé illustrant la particularité de l'objet est proposé | 1 point |
| Le nom n'est pas approprié ou manque | 0 points |
| Le titre n'est pas un nom – par ex. un slogan (publicitaire) | 0 points |

Décrire un objet selon un modèle

Les objets dessinés sur les pages suivantes sont des objets imaginaires, un peu particuliers, tirés du livre *Catalogue d'objets introuvables* de Jacques Carelman.

- Observe le premier objet («couteau à poires») et lis la description qui en est faite.
- Observe maintenant les deux autres objets représentés, également créés par Carelman.
- Choisis celui qui t'inspire le plus.
- Invente un nom à cet objet, en tenant compte de son aspect.
- Ecris un bref texte de présentation de l'objet que tu as choisi (environ 100 mots).

Ton texte doit:

a) décrire l'objet

et donner des informations sur:

b) ses utilisateurs potentiels

c) sa fonction possible

d) son mode d'utilisation.

Tu as 20 minutes pour réaliser ces tâches.

Couteau à poires

L'objet dessiné ci-contre est extrêmement utile car il pourra finalement résoudre le problème des personnes qui, n'ayant que peu de temps ou de patience, renonceraient à manger une poire tout simplement parce qu'il faudrait la peler; c'est effectivement une action qui demande un certain effort et de la concentration à revendre.

Sa lame, bien aiguisée et profilée de manière à s'adapter à tous les types de poires existant sur le marché, permet à n'importe qui de peler ce fruit rapidement, commodément et régulièrement, et ce avec un minimum de pratique. Il suffit d'ajuster la pointe du couteau sur le haut du fruit puis d'effectuer une rotation autour de la poire, et voilà!



Les élèves décrivent un objet imaginaire dont ils ont une image. Pour ce faire, ils se servent essentiellement du modèle de description donné dans la consigne (mettre un titre relatif au contenu, indiquer les caractéristiques, la fonction et l'utilisation spécifiques de l'objet)

E07_01 - 04

Grille d'évaluation:

| | | |
|--------|---|----------|
| E07_01 | Un utilisateur plausible de l'objet est donné | 1 point |
| | Pas d'utilisateur mentionné | 0 points |
| E07_02 | Brève description de la spécificité de l'objet | 1 point |
| | Pas de description de la spécificité de l'objet | 0 points |
| E07_03 | Une fonction possible de l'objet est donnée | 1 point |
| | Pas de fonction mentionnée | 0 points |
| E07_04 | Indications sur la manière d'utiliser l'objet | 1 point |
| | Pas d'indications sur la manière d'utiliser l'objet | 0 points |

« Les jeunes et Internet »

Utiliser des informations données par la consigne sur le contenu et sur le thème

Les élèves doivent présenter des arguments en faveur de leur avis sur un sujet litigieux (utilisation d'internet).

Deux positions sont proposées dans la consigne: « certains estiment qu'il est indispensable de s'en servir et d'autres pensent que c'est une chose dangereuse, à éviter ».

Ils utilisent ces positions pour leur argumentation et formulent un ou deux arguments pour l'étayer.

E09-02

Grille d'évaluation E09_02:

| | |
|--|----------|
| Deux arguments au moins, une phrase pour chacun, sont donnés | 2 points |
| Seul un argument est donné | 1 point |
| Autres | 0 points |

«L'interdiction du portable»

Utiliser des moyens langagiers de mise en relation textuelle

Les élèves écrivent un texte argumentatif et prennent position (Interdiction du portable). Ce faisant, ils imbriquent les différents arguments de manière à rendre la démarche explicite, à opposer et à mettre en relation les différents arguments. Par ex.: *d'une part, d'autre part; bien que; c'est contradictoire avec ... etc.*

E03_09

Grille d'évaluation E03_09:

| | |
|---|----------|
| Les mises en relation sont effectuées en continu: les différents arguments sont tous bien intégrés (avec des moyens langagiers explicites et/ou implicites). | 3 points |
| Les mises en relation sont effectuées en grande partie: les différents arguments sont en majorité bien intégrés (avec des moyens langagiers explicites et/ou implicites). | 2 points |
| Les mises en relation sont effectuées ponctuellement: certains arguments sont bien intégrés (avec des moyens langagiers explicites et/ou implicites). | 1 point |
| Pas de relation établie entre les arguments. | 0 points |

Utiliser des stratégies langagières de mise en relation

«Décris ta chambre»

Ton oncle vit au Canada. Vous vous écrivez régulièrement des courriels. Aujourd'hui, quelque chose de spécial te tient à coeur: tu voudrais améliorer l'aménagement de ta chambre. Elle est trop encombrée et tu n'as pas assez de place.

Ton oncle est architecte d'intérieur et tu es sûr qu'il peut t'aider à tout «déplacer». Il trouve toujours des solutions étonnantes. Ton problème, c'est que tu ne veux rien jeter et que tu as besoin de tout.

Regarde les trois photos et le plan de la chambre. Tu dois quand même savoir comment se présente «ta» chambre. Les photos montrent «ta» chambre vue sous des angles différents.

- Décris ta chambre pour que sans (!) photos ni plan, ton oncle puisse se faire une idée précise de ta chambre. Pour des raisons techniques, tu ne peux envoyer à ton oncle par courriel ni les photos ni le plan. Il faut qu'il sache le plus précisément possible:
 - comment se présente ta chambre,
 - où se trouvent tous les objets et les meubles.
- *Ecris un brouillon de ton courriel à ton oncle.*

Tu as 20 minutes pour écrire ton texte.

Les élèves décrivent leur chambre dans un courriel. La description est structurée comme une visite guidée de la chambre pour le lecteur. Les divers meubles et décorations de la chambre sont présentés dans un certain ordre et reliés entre eux. Par ex.: *d'une part, d'autre part; bien que; c'est contradictoire avec ...* etc.

E01_07

Grille d'évaluation (E01_07):

| | |
|---|----------|
| Le texte dénote une stratégie appliquée de façon conséquente et appropriée à la tâche. Par ex. « Faire le tour de la chambre », « Orientation par rapport à des points référentiels fixes („Depuis la porte à gauche.“), etc. | 2 points |
| Une stratégie (principale) est visible, mais n'est pas suivie en continu. | 1 point |
| Autres | 0 points |

Reconnaître des éléments/énoncés concernant le contenu et la fonction des textes, évaluer leur impact

« Un conte de Boccace »

Ci-dessous, nous présentons encore un exemple du format de question utilisé pour contrôler les capacités langagières dans le domaine des deux actes d'énonciation que sont l'évaluation et la correction.

Les élèves examinent deux recommandations de lecture émises par des camarades de leur âge. Ils évaluent correctement l'impact de certaines parties du texte conseillé, comme *impact du titre, ne pas raconter la fin de l'histoire*, etc.

Question 1

Pour écrire une fiche de lecture utile au lecteur/à la lectrice, il faut:

Indiquer le titre du conte «Calandrino en situation intéressante», comme dans le texte de Barbara.

Coche la bonne réponse.

- Le titre n'est pas important pour une fiche de lecture.
- Le titre est important; il donne déjà une indication au lecteur sur l'histoire à lire et peut faire envie de la lire.
- Ça n'a aucune importance de mettre ou non le titre.

Grille d'évaluation E13_01:

| | |
|--|----------|
| «Le titre n'a pas d'importance dans une recommandation de lecture.» | 0 points |
| «Le titre est important; il donne au lecteur une indication sur le contenu de l'histoire et incite parfois à la lire.» | 1 point |
| «L'indication du titre ne joue aucun rôle.» | 0 points |
| «Le titre n'est pas important, c'est l'histoire qui compte.» | 0 points |

7.5 Orthographe

Standard de base «Orthographe»

La compétence en orthographe est la capacité de produire des textes aussi conformes aux normes que possible en ce qui concerne l'orthographe et la ponctuation. On entend par là non seulement la capacité de faire le moins d'erreurs possible lors de la rédaction d'un texte, mais aussi de corriger ses propres textes et de leur donner une forme aussi quasi «conforme aux normes». Il s'agit donc d'un faisceau de compétences que l'on pourrait subdiviser en trois groupes: 1. La compétence rédactionnelle: produire des textes les plus proches des normes signifie que, d'une part, on connaît et sait appliquer les règles orthographiques et, d'autre part, on dispose d'un large éventail de modèles d'écriture. De plus, l'application des règles orthographiques implique de pouvoir également réaliser des opérations grammaticales ayant un impact sur l'orthographe. 2. Une compétence orthographique étendue (compétence stratégique): les compétences stratégiques (par ex. savoir mémoriser l'orthographe, appliquer des stratégies de correction, utiliser un dictionnaire) sont indispensables tant pour production de textes que pour la correction de textes et pour l'apprentissage des règles orthographiques. 3. Une compétence orthographique réflexive: cela recouvre notamment la capacité de connaître ses propres difficultés en orthographe, pour pouvoir par exemple choisir la bonne stratégie de correction ou encore la capacité de trouver seul des règles utiles pour la production individuelle de textes.

Ces compétences orthographiques se manifestent différemment selon le contexte d'écriture (tâches focalisées sur des difficultés orthographiques; production de textes).

La compétence en orthographe est une compétence spécifique de l'écriture tout en étant en étroite relation avec la «grammaire». En définissant séparément des standards de base pour l'orthographe, on donne à cette compétence spécifique un poids particulier en accord avec la tradition scolaire. Les compétences clés pour l'«orthographe» pourraient certes être intégrées dans un standard de base «écriture». Mais en procédant comme nous l'avons fait, la dimension normative, socialement importante, de cette composante de l'écrit est mieux mise en évidence.

Standard de base «Orthographe» 8e (Français)

Dans un contexte focalisé sur les normes orthographiques (exercice, épreuve d'orthographe, etc.), l'élève réalise correctement les marques du nombre et du genre à l'intérieur du groupe nominal ainsi qu'entre le sujet et le verbe. Pour que les accords soient réalisés correctement, les différents constituants de la phrase ou du groupe doivent être dans une relation de proximité et la structure de la phrase simple. L'orthographe du verbe est maîtrisée pour les temps de l'indicatif et les verbes les plus courants pour autant que ces derniers ne présentent pas de difficultés orthographiques.

Dans un contexte de production de textes courts (genre de texte familier) ou dans une dictée, l'élève est capable de maîtriser son orthographe à environ 75%. Dans ces contextes plus complexes, la difficulté principale reste l'orthographe grammaticale, même si d'autres types d'erreurs sont toujours présents.

L'élève peut mettre en oeuvre un certain nombre de savoirs orthographiques, y compris mobiliser un capital de mots connus, pour résoudre les problèmes qui se posent à lui, au cours d'une production écrite ou d'un exercice.

L'élève connaît un certain nombre de procédures de correction et d'ouvrages de référence, même s'il ne les utilise pas toujours spontanément ni avec succès.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En français langue de scolarisation, les élèves sont capables de:

- Contexte focalisé sur les normes orthographiques :
 - réaliser correctement les marques orthographiques du nombre et du genre, à l'intérieur du groupe nominal (nom, déterminant et adjectif) ou entre le verbe et son sujet lorsque la relation entre les différents constituants de la phrase ou du groupe est étroite (relation de proximité, position antécédente au nom en ce qui concerne l'adjectif) et la structure de la phrase simple (phrase sans subordonnée, ou alors avec une relative simple).
 - maîtriser l'orthographe du verbe pour certains temps de l'indicatif (l'imparfait avant tout, le présent et le passé composé en partie), pour les terminaisons de la 3e personne du singulier et du pluriel et pour les verbes les plus courants ne présentant pas de difficultés orthographiques.
- Contexte de production de textes courts (genre de texte familier) ou dans une dictée :
 - maîtriser son orthographe à environ 75%. Dans ces contextes plus complexes, les accords liés au genre sont moins bien maîtrisés. La transcription des phonèmes peut occasionner encore de nombreuses erreurs, mais la difficulté principale reste l'orthographe grammaticale. De même, différentes sortes d'erreurs (homophones, mots oubliés, erreurs de segmentation) peuvent apparaître.
- Mettre en œuvre un certain nombre de savoirs orthographiques pour résoudre les problèmes qui se posent au cours de la production d'un texte ou d'un exercice.
- Connaître un certain nombre d'outils (procédures de correction) et d'ouvrages de référence (dictionnaire, table de conjugaison, répertoire de règles, etc.), même s'ils ne sont pas toujours utilisés spontanément ni avec succès.
- Mobiliser un capital de mots connus en situation d'écriture et enrichir ce capital en mémorisant de nouveaux mots.

Tâches en français

Sont présentés ici uniquement des exercices ponctuels focalisés sur une ou plusieurs difficultés orthographiques.

Accords dans le groupe nominal ainsi qu'entre le sujet et le verbe

Construis des phrases avec les mots qui te sont donnés. Ajoute les déterminants. Lis bien les consignes! Utilise les mots **dans l'ordre**. (PLURIEL) signifie que tu dois écrire tous les mots de la phrase au pluriel, si c'est possible. (SINGULIER) signifie que tu dois écrire tous les mots de la phrase au singulier si c'est possible.

(PLURIEL)

filles – agitées – semblent – déchainées

Accords sujets-verbes, orthographe du verbe

Accorde les verbes écrits entre parenthèses au temps indiqué.

A l'imparfait :

Mon frère (employer) _____ des ruses d'enfants pour voir les photographies
que (regarder) _____ ma mère. Mon père l'(observer) _____ et ne
(dire) _____ rien.

Ces exercices sont tirés de: Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.

Standard de base «Orthographe» 11e (Français)

Dans un contexte focalisé sur les normes orthographiques (exercice, épreuve d'orthographe, etc.), l'élève réalise correctement les marques du nombre et du genre à l'intérieur du groupe nominal ainsi qu'entre le verbe et son sujet lorsque la structure de la phrase est simple ou complexe. L'orthographe du verbe est maîtrisée pour les temps de l'indicatif et les verbes les plus courants si ces derniers ne présentent pas de difficultés orthographiques.

Dans un contexte de production de textes (genre de texte familier), l'élève est capable de maîtriser son orthographe à environ 85%. Dans ces contextes plus complexes, la difficulté principale reste l'orthographe grammaticale, même si d'autres types d'erreurs sont toujours présents.

L'élève met en oeuvre un certain nombre de savoirs orthographiques, y compris un capital de mots connus, pour résoudre les problèmes qui se posent à lui, au cours de la production d'un texte ou d'un exercice.

L'élève utilise spontanément un certain nombre de procédures de correction et d'ouvrages de référence, même s'il n'arrive pas toujours à résoudre les problèmes orthographiques qu'il rencontre.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En français langue de scolarisation, les élèves sont capables de:

- Contexte focalisé sur les normes orthographiques (exercice, épreuve d'orthographe, etc.)
 - réaliser correctement les marques orthographiques du nombre et du genre à l'intérieur du groupe nominal (nom, déterminant et adjectif, y compris déterminants plus complexes, par ex. de quantité) ou entre le verbe et son sujet, même si la structure de la phrase est complexe (sujet éloigné, subordination).
 - réaliser correctement l'accord de l'adjectif lorsque la relation entre les différents constituants de la phrase ou du groupe est étroite (relation de proximité).
 - maîtriser l'orthographe du verbe pour les temps les plus courants de l'indicatif (imparfait, présent) et pour les verbes connus ne présentant pas de difficultés orthographiques.
 - réaliser correctement l'accord du participe passé dans des phrases non modifiées.
 - utiliser correctement les principaux homophones.
 - réaliser la plupart du temps correctement la transcription des phonèmes.
- Contexte de production de textes (genre de texte familier)
 - maîtriser son orthographe à environ 85%. Dans ces contextes plus complexes, la difficulté principale reste l'orthographe grammaticale, même si d'autres types d'erreurs sont toujours présents (transcription des phonèmes, homophones).
- Mettre en œuvre un certain nombre de savoirs orthographiques pour résoudre les problèmes qui se posent à lui, au cours d'une production écrite ou d'un exercice.
- Utiliser spontanément un certain nombre d'outils (procédures de corrections) et d'ouvrages de référence (dictionnaire, tableau de conjugaison, memento orthographique, etc.), même si pas toujours avec succès.

Exemples de tâches pour le français

Sont présentés ici uniquement des exercices ponctuels focalisés sur une ou plusieurs difficultés orthographiques.

Accord dans le groupe nominal, homophones, mobiliser des savoirs pour résoudre des problèmes orthographiques.

Le texte ci-dessous contient 20 mots que nous avons soulignés. Attention, parmi ceux-là, 4 mots sont écrits correctement, 16 contiennent des erreurs!

Corrige les 16 mots faux en les inscrivant à l'endroit prévu (les mots sont numérotés) et recopie tels quels les quatre mots que tu penses être écrits correctement.

Pour les 5 mots en gras (6, 9, 12, 15 et 16), JUSTIFIE TES CORRECTIONS (en donnant des explications, en citant des règles de grammaire ou lexicales, etc.). Écris les justifications aux endroits prévus.

Circé était une déesse (1) douée de pouvoirs extraordinaires et d'une très grande beauté. Elle était capable de faire descendre du ciel les étoiles et excellait dans la préparation de (2) sortilège propres à transformer les êtres humains en (3) animaus.

Un jour, elle essaya sa (4) majie sur son (5) époux et l'empoisonna. (6) **Détesté** par ses sujets, elle dut (7) s'enfuir sur le char de son père. La magicienne (8) vécu depuis lors dans un palais somptueux, (9) **ou** elle chantait en brodant de riches étoffes de soie colorée sur beaucoup de métiers à (10) tissé magiques. Elle vivait au milieu de lions et de (11) lous apprivoisés qui (12) **était** en fait des voyageurs imprudents (13) tombés entre ses mains et transformés par ses (14) maléfisses.

Un (15) **beaux** jour, Ulysse et ses compagnons, qui tentaient depuis de (16) **lons** mois de rentrer à Ithaque, accostèrent à (17) ces terres. Circé, qui les avait (18) aperçu, prit (19) immédiatement la décision de les (20) capturer.

Standards de base «Orthographe» – 8^e année (allemand et italien)

Les élèves maîtrisent les normes orthographiques suffisamment pour ne pas être gêné dans la lecture fluide d'un texte contenant des erreurs d'orthographe. Ils sont capables d'appliquer ces normes dans des situations ponctuelles lorsque le vocabulaire est familier ou utilisé fréquemment [ces normes sont clairement différenciées ci-dessous]. Les vérifications grammaticales dirigées leur permettent de tirer au clair les problèmes orthographiques qui leur sont soumis.

Les élèves appliquent diverses stratégies dirigées pour acquérir un savoir orthographique (stratégies de mémorisation) et – dans des exercices ponctuels – pour résoudre des problèmes orthographiques (par ex. demander à un enseignant ou à un camarade, utiliser le dictionnaire de façon dirigée).

Ils sont capables de déceler, en étant pilotés, un phénomène orthographique dans une mission exploratoire.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En allemand langue de scolarisation, les élèves sont capables

- de décrire correctement presque tous les mots qui correspondent aux relations phonèmes-lettres ou aux règles d'écriture simples;
- dans des phrases isolées, d'appliquer dans la majorité des cas avec assurance la règle du ie;
- appliquent les règles de base dans les cas patents sur le plan morphologique et pour les radicaux les plus fréquents;
- d'appliquer dans des phrases isolées la règle des doubles consonnes en la mentionnant explicitement même pour les radicaux rares; des erreurs sont commises en situation de production langagière, et ce, même pour les radicaux fréquents (stopt, lauffen, hämern);
- d'écrire avec majuscule des noms concrets et des termes abstraits fréquents (Glück, Angst, Morgen, Woche); en écrivant spontanément, ils peuvent encore commettre des erreurs;
- de placer correctement les virgules dans les énumérations de mots (par ex. adjectifs épithètes) et groupes nominaux;
- de mémoriser les formes fréquentes dans les textes scolaires et dans le vocabulaire personnel et par conséquent d'écrire correctement les exceptions orthographiques (Boot, Bühne, See);
- sur demande, d'utiliser certaines opérations grammaticales (par ex. article, voyelles longues et brèves) pour clarifier des problèmes orthographiques;
- de demander l'aide de l'enseignant en cas de problèmes d'orthographe et consultent les dictionnaires en étant guidés; les élèves peuvent expliquer pourquoi ils ont commis des erreurs lorsqu'ils enfreignent la règle du ie, l'utilisation des majuscules pour les noms concrets ou en cas d'erreurs e-ä patentés;
- dans une tâche exploratoire, découvrir des (ir)régularités orthographiques en étant guidés.

En italien langue de scolarisation, les élèves sont capables:

- les élèves sont capables d'utiliser à bon escient, dans des exercices centrés sur la correction orthographique ou dans des exercices de révision de textes, les redoublements de lettres, les accents et les apostrophes dans des cas simples; ils sont également capables de mettre correctement les accents sur les mots monosyllabiques et le h devant les formes du verbe avere (avoir) qui l'exigent;
- dans des textes spontanés qui ne sont pas centrés sur la pratique de l'orthographe, ils leur arrive de commettre encore des erreurs du type de celles décrites précédemment, notamment des erreurs dans des textes spontanés d'une certaine longueur lorsqu'il s'agit de couples de monosyllabiques (presque) homophone mais différents sur le plan morphologique (da/dà; e/è) ou des formes verbales monosyllabiques non accentuées (fa, do) ou encore dans l'utilisation du verbe avere;
- dans des exercices centrés sur la correction orthographique ou dans des exercices de révision de textes, il leur arrive de commettre encore des erreurs lorsqu'il s'agit de (quasi) homophonie avec différence sur le

plan morphologique (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è); des erreurs de ce type apparaissent également dans des textes spontanés d'une certaine longueur;

- ils connaissent les principales difficultés orthographiques de la langue italienne et savent à quels aspects morphologiques il faut se référer pour les résoudre, sans toutefois les maîtriser spontanément au moment de la rédaction d'un texte écrit élaboré; guidés par l'enseignant, ils savent souvent corriger leurs propres erreurs. Ils connaissent un certain nombre d'outils (dictionnaire, répertoire de règles), mais ne les utilisent pas toujours spontanément ni efficacement.

Illustration

Ce standard de base peut être cerné par les types de tâche ci-dessous:

- productions linguistiques dans le domaine «Ecrire», où l'attention des élèves est explicitement orientée sur la vérification orthographique de leurs textes (idéalement avec un certain décalage).
- réalisation d'exercices individuels axés sur les problèmes orthographiques et sur les vérifications grammaticales permettant de les résoudre.
- missions exploratoires ouvertes pour faire des recherches dirigées sur des phénomènes orthographiques.

Tâches pour l'allemand

Im Folgenden sind nur isolierte Aufgaben zusammengestellt.

Doppelkonsonanten

Entscheide, welches die richtige Schreibweise ist und unterstreiche das richtig geschriebene Wort.

Die Hasen/Hassen hopeln/hoppeln über den Rasen/Rassen.

Nomengrossschreibung

Suche alle Nomen bzw. als Nomen gebrauchte Wörter. Überschreibe den Anfangsbuchstaben

Die vögel wecken sie jeden morgen mit ihrem gezwitscher auf.

Lernwortdiktat

Hör dir die Sätze gut an und fülle die fehlenden Wörter in die Lücke

Die _____ (**Bären**) machen sich für den _____ (**Winter**) bereit, sie _____ (**spüren**) den _____ (**Schnee**).

Komma zwischen Teilsätzen

In den folgenden Sätzen fehlen die Kommas. Setze diese. Achtung, nicht alle Sätze haben ein Komma.

Die Katze musste lange auf dem Baum ausharren da der Hund einfach nicht weggehen wollte.

Im Wörterbuch nachschlagen (alphabetische Reihenfolge)

Nummeriere die Wörter in der Reihenfolge, wie sie im Wörterbuch stehen.

fertig

die Felge

feucht

feuerfest

das Fell

verenden

verduzt

verblühen

verdünnen

verdunsten

gefühllos

der Gegenwind

gefrässig

die Gegenwart

gefrieren

Sport

Sprache

sprudeln

springen

sprechen

Standards de base «Orthographe» – 11^e année (allemand et italien)

Les élèves maîtrisent les normes orthographiques suffisamment pour ne pas être gêné dans la lecture fluide d'un texte contenant des erreurs d'orthographe. Ils connaissent les principales règles d'orthographe et sont capables de les appliquer dans des situations ponctuelles [ces normes sont clairement différenciées ci-dessous]. Les vérifications grammaticales dirigées leur permettent de tirer au clair les problèmes orthographiques qui leur sont soumis. Les vérifications plus complexes, notamment syntaxiques, sont effectuées de façon dirigées

Les élèves appliquent diverses stratégies dirigées pour acquérir un savoir orthographique (stratégies de mémorisation) et – dans des exercices ponctuels – pour résoudre des problèmes orthographiques (par ex. demander à un enseignant ou à un camarade, utiliser le dictionnaire de façon dirigée). Les stratégies de correction sont appliquées sur demande et de façon dirigée, c'est-à-dire l'élève connaît un certain nombre-d'ouvrages de référence, même s'il ne les utilise pas toujours spontanément ni avec succès..

Ils sont capables de déceler, en étant pilotés, un phénomène orthographique dans une mission exploratoire.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En allemand langue de scolarisation, les élèves sont capables,

- d'écrire correctement presque tous les mots qui correspondent aux relations phonèmes-lettres (Laut-Buchstaben-Beziehung) ou aux règles d'écriture simples;
- dans des phrases isolées, d'appliquer dans la majorité des cas avec sûreté la règle du ie;
- d'appliquer la règle du radical dans les cas patents sur le plan morphologique;
- d'appliquer dans des phrases isolées et en la mentionnant explicitement la règle des doubles consonnes pour les radicaux rares; des erreurs sont encore commises en situation de production langagière (stopt, hollprig, kräftig, Pfeiffe);
- d'écrire en majuscule les noms et les substantivations qui peuvent être définies sur le plan morphologique (Allgemeinheit, Geschwindigkeit) et qui se trouvent isolés; diverses erreurs peuvent se produire dans la production langagière, notamment écrire en majuscule les infinitifs substantivés lorsqu'ils sont précédés par une préposition avec contraction d'article comme beim, ins;
- de placer correctement les virgules dans les énumérations de mots (par ex. adjectifs attributs), des groupes de mots (par ex. groupes nominaux) et des phrases; placer dans des tâches isolées et en étant guidés les virgules entre des parties de phrases lorsque la deuxième proposition est introduite et que les deux phrases sont finies; dans les textes libres, les virgules sont placées selon les critères d'accentuation (et non pas selon des critères syntaxiques) et de ce fait, elles sont placées plutôt de façon non systématique;
- de mémoriser les formes fréquentes dans les textes scolaires et dans le vocabulaire personnel; l'orthographe sortant de l'ordinaire (Lehre, empfehle, Saal) et les mots étrangers qui dévient fortement des règles allemandes phonèmes-morphèmes (Ketchup) sont écrits correctement quand ils sont utilisés fréquemment;
- sur demande, d'utiliser certaines opérations grammaticales (par ex. article, voyelles longues et brèves, remplacements) pour clarifier des problèmes orthographiques;
- de demander l'aide de l'enseignant en cas de problèmes d'orthographe et de consulter les dictionnaires en étant guidés; les élèves peuvent expliquer pourquoi ils ont commis des erreurs lorsqu'ils enfreignent les règles des doubles consonnes, du ie, du radical et de l'utilisation des majuscules pour les noms concrets;
- dans une tâche exploratoire, découvrir des (ir)régularités orthographiques en étant guidés.

En italien langue de scolarisation, les élèves sont capables:

- les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les redoublements de lettres, les accents et les apostrophes; ils peuvent commettre les erreurs dans des textes spontanés d'une certaine longueur lorsqu'il s'agit de couples de monosyllabiques (presque) homophones mais différents sur le plan morphologique (da/dà; e/è) ou de formes verbales monosyllabiques non accentuées (fa, do);
- dans des cas isolés, ils peuvent commettre des erreurs de h devant certaines formes du verbe avere (avoir) qui l'exigent ou d'utilisation de l'article indéfini un/un';
- dans des exercices centrés sur la correction ou le contrôle orthographique, ils peuvent encore commettre des erreurs lorsqu'il s'agit de (quasi) homophonie avec des différences sur le plan morphologique (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è); des erreurs de ce type apparaissent parfois encore dans des textes spontanés d'une certaine longueur;
- les élèves connaissent les principales difficultés orthographiques de la langue italienne et savent à quels aspects morphologiques il faut se référer pour les résoudre, sans toutefois les maîtriser spontanément au moment de la rédaction d'un texte écrit élaboré; guidés par l'enseignant, ils savent souvent corriger leurs propres erreurs; ils connaissent un certain nombre d'outils (procédures de correction) et d'ouvrages de référence (dictionnaire, tableaux des verbes, répertoire de règles), mais ne les utilisent pas toujours spontanément ni efficacement.

Illustration

Ce standard de base peut être cerné par les types de tâches ci-dessous:

- productions linguistiques dans le domaine «Ecrire», où l'attention des élèves est explicitement orientée sur la vérification orthographique de leurs textes (idéalement avec un certain décalage).
- réalisation d'exercices ponctuels axés sur les problèmes orthographiques et sur les vérifications grammaticales permettant de les résoudre.
- missions exploratoires ouvertes pour faire des recherches dirigées sur des phénomènes orthographiques.

Tâches pour l'allemand:

Im Folgenden sind nur isolierte Aufgaben zusammengestellt.

Doppelkonsonanten

Entscheide, welches die richtige Schreibweise ist und unterstreiche das richtig geschriebene Wort.

Der Polizist stoppt / stoppt den Raser / Rasser miten / mitten auf der Strasse.

Nomengrossschreibung

Suche alle Nomen bzw. als Nomen gebrauchte Wörter. Überschreibe den Anfangsbuchstaben

Zwei Autofahrer fahren mit hoher Geschwindigkeit und verursachen einen Unfall.

Lernwortdiktat

Hör dir die Sätze gut an und fülle die fehlenden Wörter in die Lücke

Es _____ (**gefiel**) mir schon, wie du mit dem _____ (**Snowboard**) den Hügel _____ (**runtergeflitzt**) bist, aber ich fand es auch _____ (**ziemlich**) _____ (**gefährlich**).

Im Wörterbuch nachschlagen (alphabetische Reihenfolge)

Nummeriere die Wörter in der Reihenfolge, wie sie im Wörterbuch stehen.

fertig

die Felge

feucht

feuerfest

das Fell

verenden

verduzt

verblühen

verdünnen

verdunsten

gefühllos

der Gegenwind

gefrässig

die Gegenwart

gefrieren

Sport

Sprache

sprudeln

springen

sprechen

7.6 Grammaire

Standard de base «Grammaire»

La compétence grammaticale signifie deux choses radicalement différentes:

1. Par compétence grammaticale, on entend la capacité de s'exprimer dans une langue naturelle pratiquement sans fautes, c'est-à-dire de maîtriser la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique d'une langue (on parle dans ce cas de «grammaire en acte»). Cette compétence s'acquiert en grande partie au moment de l'apprentissage de la langue première. On considère que les standards de base sont atteints automatiquement par les élèves dont la langue maternelle est la langue de scolarisation. Mais ce n'est pas forcément le cas des élèves ayant une langue première différente. Ces derniers doivent posséder cette compétence grammaticale dans une mesure suffisante pour que leurs connaissances linguistiques lacunaires ne les empêchent pas de réaliser les activités langagières que sont *écouter, lire, parler* et *écrire*. Les compétences minimales requises ici sont déjà inscrites dans les standards de base pour les domaines de production et de réception de la langue.

2. Dans la deuxième acception du terme de compétence grammaticale, il s'agit de la capacité d'analyser les structures grammaticales à l'aide de procédures de vérification (on parle alors de «grammaire explicite»). Cet aspect recouvre en grande partie l'enseignement de la grammaire à l'école, dont les objets varient selon la langue et les traditions des différentes régions linguistiques. Quelle que soit la langue, lorsqu'on veut examiner des structures linguistiques sous l'angle grammatical, il faut être en mesure (1) d'utiliser des vérificateurs grammaticaux et (2) de comparer des langues selon des critères structurels ou grammaticaux (éveil aux langues, *language awareness*). Il faut en outre (3) connaître les catégories et fonctions fondamentales (qui varient d'une langue à l'autre).

Il va de soi que ces deux manifestations de la compétence grammaticale sont partiellement liées et qu'on ne devrait pas, dans le contexte scolaire, se situer au niveau de la description sans se référer au niveau de la grammaire en acte. Il est ainsi quasi impossible d'utiliser les vérificateurs grammaticaux sans faire intervenir ses connaissances spontanées de la langue. Indépendamment de cela, les deux aspects de la compétence grammaticale renvoient à des domaines différents. Nous avons renoncé à formuler des standards de base pour le premier aspect parce qu'ils sont déjà intégrés à ceux des autres domaines et aussi parce que les élèves dont la langue maternelle est la langue de scolarisation les maîtrisent déjà en grande partie au moment de commencer leur scolarité. Si l'on souhaitait formuler des standards de base qui dépassent le cadre du niveau de compétence grammaticale exigé dans les autres domaines, il faudrait créer des standards différents pour les élèves francophones (ou germanophones, italophones) et pour les élèves allophones. Nous avons toutefois cité certaines compétences spécifiques de ce domaine parmi les connaissances courantes.

Standard de base «Grammaire» 8^e (français)

L'élève connaît les catégories et fonctions principales qui permettent l'analyse des phrases (catégories de mots et de groupes; distribution de ces mots et groupes dans les fonctions de la phrase) et il est capable de les repérer dans l'analyse des phrases simples.

L'élève est apte à transformer les phrases simples en fonction des modulations de leur sens et du contexte du texte (formes et types de phrases, pronominalisations).

L'élève peut appliquer certaines manipulations grammaticales (suppression, déplacement, substitution) pour analyser des phrases ou des textes en situation de tâche. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur des aides extérieures, même si pas toujours avec succès.

Dans un contexte de production écrite (genres de textes familiers), l'élève est capable de former des phrases simples; dans les phrases complexes et au niveau de l'organisation du texte, des erreurs syntaxiques peuvent apparaître (pronominalisation, système des temps).

L'élève est capable de procéder à certaines comparaisons entre différentes langues, favorisant la compréhension du fonctionnement de celles-ci (langue de scolarisation, langues d'origine, langues enseignées).

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En français langue de scolarisation, les élèves sont capables de:

- analyser les constituants des phrases simples en utilisant la terminologie adaptée (le nom, le verbe, le déterminant, le pronom personnel, la conjonction, le groupe nominal et le groupe verbal).
- transformer des phrases simples en les modifiant selon le contexte (phrases négatives et impératives, pronominalisation).
- recourir à des manipulations grammaticales (suppression, déplacement, substitution) pour analyser des phrases ou des textes en situation de tâche, l'enseignant apportant son aide au besoin.
- produire des textes de différents genres, en utilisant des phrases simples et grammaticalement correctes (des erreurs peuvent apparaître lors de l'usage de phrases complexes).
- comparer différentes langues afin de saisir certaines structures grammaticales.

Tâches pour le français

Analyser des phrases

Lis la phrase suivante:

«Ces eaux usées vont être acheminées vers un fleuve qui, d'affluent en affluent, finira sa route dans la mer ou l'océan.»

Dans cette phrase, à quel mot ou groupe de mots se rapporte le groupe nominal **sa route**?

Coche la bonne case.

- eaux usées
- fleuve
- affluent
- mer

Analyser des phrases transformées (pronominalisation)

[La question est précédée d'un texte au sujet des eaux usées]
Dans la phrase suivante, que remplace «les»?

«... il faut auparavant **les** traiter dans une station d'épuration.»

Écris la réponse.

Connaître la catégorie des mots

Lis les phrases suivantes. Copie les mots soulignés en gras à l'endroit qui convient dans le tableau, comme pour l'exemple déjà placé dans une des cases. Il peut y avoir plus qu'un mot par case.

L'origine de LEGO

LEGO n'a pas toujours été le système raffiné de construction en briques de plastique qu'il est de nos jours. Les débuts furent modestes: dans son atelier de Billund (Danemark), Ole Kirk Christiansen, un pauvre charpentier, ne pouvait imaginer que son entreprise familiale innovante grossirait un jour pour devenir l'une des plus importantes au monde. Pourtant, elle l'est devenue!

| | | | |
|-------------|------------|-------------|-------------------|
| déterminant | Nom commun | Nom propre | adjectif |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| adverbe | pronom | préposition | verbe |
| _____ | _____ | _____ | grossirait |

Reconnaître les fonctions

Dans les phrases suivantes, encadre les groupes demandés.

Encadre le sujet

Le journaliste Tintin et son chien Milou vivent d'incroyables aventures.

Connaître les types de phrases

Classe les phrases suivantes en notant leur numéro comme dans l'exemple

Exemple:

1) Est-ce que tu vas à son anniversaire?

2) Ne joue pas avec de l'argent.

| Phrase | <i>déclarative</i> | <i>interrogative</i> | <i>impérative</i> | <i>exclamative</i> |
|-----------------|--------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| <i>positive</i> | _____ | <i>1</i> | _____ | _____ |
| <i>négative</i> | _____ | _____ | _____ | _____ |

Standard de base «Grammaire» 11^e (français)

L'élève connaît les catégories et fonctions principales qui permettent l'analyse des phrases (catégories de mots et de groupes; distribution de ces mots et groupes dans les fonctions de la phrase) et il est capable de les repérer dans l'analyse des phrases simples.

L'élève est apte à transformer les phrases simples par subordination de la manière la plus simple en respectant les contraintes contextuelles (anaphore).

L'élève peut appliquer plusieurs manipulations grammaticales (suppression, déplacement, substitution) pour analyser des phrases ou des textes en situation de tâche. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur des aides extérieures, fréquemment avec succès.

Dans un contexte de production de texte (genres de textes familiers), l'élève est capable de former des phrases simples et complexes; dans les phrases complexes et au niveau de l'organisation du texte, des erreurs syntaxiques sont peu fréquentes.

L'élève est capable de procéder à certaines comparaisons entre différentes langues, favorisant la compréhension du fonctionnement de celles-ci (langue de scolarisation, langues d'origine, langues enseignées), et d'explicitier partiellement les règles qu'il peut en avoir déduites.

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En français langue de scolarisation, les élèves sont capables de:

- analyser des phrases simples en utilisant la terminologie adaptée (le nom, le déterminant, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, le pronom de conjugaison; le groupe nominal, le groupe verbal; les fonctions «sujet», «complément du verbe», «complément de phrase»).
- transformer les phrases simples par subordination, selon les mécanismes les plus simples mais en respectant les contraintes textuelles.
- reconnaître les phrases simples et les phrases complexes (comportant des subordonnées).
- appliquer plusieurs manipulations grammaticales (suppression, déplacement, substitution) pour analyser des phrases ou des textes en situation de tâche.
- produire des textes de différents genres connus, en sachant la plupart du temps les organiser et les structurer au niveau des phrases simples et complexes.
- entrer dans des démarches de comparaisons entre différentes langues (par exemple «éveil aux langues»).

Tâches pour le français

Connaître la catégorie des mots

« Sa première sensation fut l'aveuglement. Brusquement, il ne vit plus rien. Il lui sembla aussi qu'en une minute il était devenu sourd. Il n'entendait plus rien. Il sentait que c'était solide sous ses pieds. Il étendit un bras, puis l'autre, et toucha le mur des deux côtés, et reconnut que le couloir était étroit. Il glissa, et reconnut que la dalle était mouillée. Il avança un pied avec précaution, craignant un trou, un puisard, quelque gouffre. Il constata que le dallage se prolongeait. Une bouffée de fétidité l'avertit du lieu où il était. »

Dans le texte qui précède, relève:

Un nom en rapport avec la vue:

Un nom en rapport avec l'odorat:

Un verbe en rapport avec l'ouïe:

Un verbe en rapport avec le toucher:

Un adjectif en rapport avec l'ouïe:

Un adjectif en rapport avec le toucher:

Reconnaître les fonctions

Dans la phrase ci-dessous, identifie les fonctions demandées. Inscris le ou les mots correspondants dans les cases, comme dans l'exemple donné.

Il ébaucha un geste de la main dont la signification m'échappa.

Exemple: Sujet du verbe ébaucha _____ il

Verbe de la phrase principale: _____

Sujet du verbe échappa _____

Complément(s) du verbe ébaucha _____

Subordonnant _____

Complément(s) du nom geste _____

Analyser des phrases et expliciter sa réflexion

Combien y a-t-il de phrases dans l'énoncé suivant?

Elle termina la pièce qu'elle avait brodée.

1 phrase

2 phrases

Justifie ta réponse: _____

Transformer des phrases (subordination)

Écris la phrase C en enchâssant la phrase B dans la phrase A, à l'aide de l'un des subordonnants qui, que, où, dont, lequel, auquel (à accorder si nécessaire).

A. Ils ont renversé un sanglier.

B. Le sanglier sortait de la forêt.

Standard de base «Grammaire» 8^e année (allemand et italien)

Les élèves connaissent les catégories et fonctions principales qui permettent l'analyse des phrases simples. Ils peuvent en outre les utiliser pour élucider les problèmes orthographiques du moins sur demande (compétences grammaticale et orthographique).

Dans l'approche réflexive des structures de la langue (par ex. dans des situations en relation avec éveil aux langues, language awareness), ils utilisent les notions de grammaire scolaire pour décrire les phénomènes linguistiques qu'ils ont repérés. Ils arrivent à saisir les réflexions ou descriptions des autres (compétence grammaticale analytique).

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En allemand langue de scolarisation, les élèves sont capables

- de construire des phrases écrites simples (parataxe) correctes dans l'ensemble et des formes déclinatives (de conjugaison et de cas) presque toujours justes; les erreurs se retrouvent dans les prétérits irréguliers (stossen–stosste) et dans les pluriels complexes (*Hefter) ou des genres difficiles (*der Spital); chez les élèves dont la langue première diffère de la langue de scolarisation, des erreurs peuvent se produire également dans d'autres domaines grammaticaux;
- de reconnaître les radicaux les plus fréquents, les pré-morphèmes et les «postmorphèmes» (Nachmorphem), ce qui leur permet d'analyser sur demande un mot complexe pour appliquer la règle des radicaux;
- sur demande et en étant guidés, d'utiliser certaines opérations grammaticales (par ex. article, voyelles longues et brèves) pour clarifier des problèmes orthographiques et analyser des phrases ayant une structure simple;
- de définir suffisamment les types de mots pour y attribuer les mots typiques (par ex. noms concrets, adjectifs typiques, verbes complets conjugués);
- dans une tâche exploratoire, découvrir des (ir)régularités grammaticales et de comprendre des analyses et des descriptions faites par leurs camarades.

En italien langue de scolarisation, les élèves sont capables:

- de reconnaître dans leurs textes les constituants de phrase les plus courants (noms, adjectifs, verbes conjugués);
- de reconnaître les fonctions sujet et prédicat;
- d'analyser des phénomènes grammaticaux et les décrire en se faisant aider par un enseignant.

Illustration des tâches

Ce standard de base peut être cerné par les types de tâches ci-dessous:

- productions linguistiques dans les domaines «Ecrire» et «parler».
- saisie de compétences spécifiques telles que la cohérence, les références pronominales, etc. à travers des tâches des domaines «écrire» et «lire».
- réalisation de vérifications grammaticales dans des propositions isolées.
- missions complexes, par ex. comparer les structures grammaticales de deux langues.

Tâches pour l'allemand:

Wortschatz, Satzverständnis und Sprachproduktion

Hierfür stehen die Aufgabenbeispiele aus den anderen Domänen zur Sprachrezeption und -produktion.

Wortschatz, Morphem erkennen

1. Zerlege die Wörter in ihre Morpheme (Wortbausteine).
2. Unterstreiche den Stamm bzw. die Stämme des Wortes.

Bemerkungen:

Lies den Informationskasten «Morpheme».

Achte darauf, dass ein Wort auch mehrere Stämme haben kann.

Es gibt auch Wörter, die man nicht zerlegen kann.

Achtung: Nicht in Silben zerlegen!

Beispiel: Ver | arbeit | ung **nicht:** Ver | ar | bei | tung

Verunsicherung

befahrbar

glaubhaft

...

Morpheme

Morpheme sind Bausteine von Wörtern, die eine inhaltliche oder grammatische Bedeutung haben. Wir unterscheiden drei unterschiedliche Morpheme:

Stamm-Morphem: spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

Vormorphem: ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

Nachmorphem: spiel-bar, spiel-erisch

Morphemstruktur analysieren

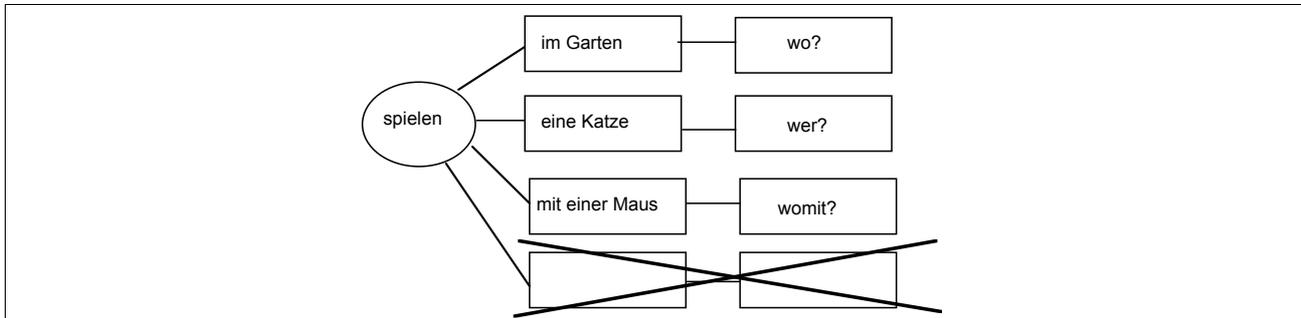
Die folgenden Wörter gibt es in einer Sprache aus Südamerika. Daneben findest du die deutsche Übersetzung. Untersuche den Aufbau der Wörter und überlege dir, was in dieser Sprache «sie webte gestern» heisst:

| | | |
|-----------|---|---------------------|
| tsanta | → | er pflanzt |
| tsanca | → | er webt |
| tsantahaj | → | er pflanzte gestern |
| nânta | → | sie pflanzt |
| | → | sie webte gestern |

G02_01

Grammatikprobe

Mithilfe von Verbenfächern kann man Sätze auseinander nehmen und nach ihren Teilen fragen. Bei den Verbenfächern fehlen die Fragen nach den Teilen. Fülle die Fragewörter in die leeren Kästen.



Wortarten bestimmen

Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter in den folgenden Sätzen. Schreib die Wortart auf die Linie unterhalb des Wortes. Bei den Pronomen hilft dir die Pronomenliste Seite 4.

Die kühe blickten unschuldig den scheuen kindern nach.

Sprachvergleich

Vergleiche die romanische Fassung der Fabel «Der ausgehungerte Fuchs» mit der deutschen.

a) Notiere dir auffällige Unterschiede der beiden Sprachen.

b) Versuche, die Bedeutung einzelner rätoromanischer Wörter herauszufinden. Gib an, wie du die Bedeutung herausgefunden hast.

Deutsch

*Der ausgehungerte Fuchs*¹

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.²

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.³

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen:⁴

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».⁵

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.⁶

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.⁷

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.⁸

Romanisch

*La vuolp fomantada*¹

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.²

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tгнаiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.³

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:⁴

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».⁵

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar.⁶

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.⁷

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.⁸

Standard de base «Grammaire» 11^e année (allemand et italien)

L'élève connaît les catégories et fonctions principales qui permettent l'analyse des phrases de phrases simples. Ils peuvent en outre les utiliser pour élucider les problèmes orthographiques du moins sur demande (compétences grammaticale et orthographique).

Dans l'approche réflexive des structures de la langue (par ex. dans situations en relation avec éveil aux langues, language awareness, ils utilisent leur connaissance sémantiques dans les langues étrangères pour analyser les phénomènes linguistiques. En outre, ils se servent des notions de grammaire scolaire pour décrire les phénomènes linguistiques qu'ils ont repérés. Ils arrivent à saisir les réflexions ou descriptions des autres (compétence grammaticale analytique).

Connaissances et compétences spécifiques typiques

En allemand langue de scolarisation, les élèves sont capables de

- –d'écrire correctement presque tous les mots qui correspondent aux relations phonèmes-lettres (Laut-Buchstaben-Beziehung) ou aux règles d'écriture simples;
- dans des phrases isolées, d'appliquer dans la majorité des cas avec sûreté la règle du ie;
- d'appliquer la règle du radical dans les cas patents sur le plan morphologique;
- d'appliquer dans des phrases isolées et en la mentionnant explicitement la règle des doubles consonnes pour les radicaux rares; des erreurs sont encore commises en situation de production langagière (stopt, hollprig, kräftig, Pfeiffe);
- d'écrire en majuscule les noms et les substantivations qui peuvent être définies sur le plan morphologique (Allgemeinheit, Geschwindigkeit) et qui se trouvent isolés; diverses erreurs peuvent se produire dans la production langagière, notamment écrire en majuscule les infinitifs substantivés lorsqu'ils sont précédés par une préposition avec contraction d'article comme beim, ins;
- de placer correctement les virgules dans les énumérations de mots (par ex. adjectifs attributs), des groupes de mots (par ex. groupes nominaux) et des phrases; placer dans des tâches isolées et en étant guidés les virgules entre des parties de phrases lorsque la deuxième proposition est introduite et que les deux phrases sont finies; dans les textes libres, les virgules sont placées selon les critères d'accentuation (et non pas selon des critères syntaxiques) et de ce fait, elles sont placées plutôt de façon non systématique;
- de mémoriser les formes fréquentes dans les textes scolaires et dans le vocabulaire personnel; l'orthographe sortant de l'ordinaire (Lehre, empfehle, Saal) et les mots étrangers qui dévient fortement des règles allemandes phonèmes-morphèmes (Ketchup) sont écrits correctement quand ils sont utilisés fréquemment;
- sur demande, d'utiliser certaines opérations grammaticales (par ex. article, voyelles longues et brèves, remplacements) pour clarifier des problèmes orthographiques;
- de demander l'aide de l'enseignant en cas de problèmes d'orthographe et de consulter les dictionnaires en étant guidés; les élèves peuvent expliquer pourquoi ils ont commis des erreurs lorsqu'ils enfreignent les règles des doubles consonnes, du ie, du radical et de l'utilisation des majuscules pour les noms concrets;
- dans une tâche exploratoire, découvrir des (ir)régularités orthographiques en étant guidés.

En italien langue de scolarisation, les élèves sont capables:

- les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les redoublements de lettres, les accents et les apostrophes; ils peuvent commettre les erreurs dans des textes spontanés d'une certaine longueur lorsqu'il s'agit de couples de monosyllabiques (presque) homophones mais différents sur le plan morphologique (da/dà; e/è) ou de formes verbales monosyllabiques non accentuées (fa, do);
- dans des cas isolés, ils peuvent commettre des erreurs de h devant certaines formes du verbe avere (avoir) qui l'exigent ou d'utilisation de l'article indéfini un/un';
- dans des exercices centrés sur la correction ou le contrôle orthographique, ils peuvent encore commettre des erreurs lorsqu'il s'agit de (quasi) homophonie avec des différences sur le plan morphologique (lo/l'ho; gli/li; ce ne/ce n'è); des erreurs de ce type apparaissent parfois encore dans des textes spontanés d'une certaine longueur;
- les élèves connaissent les principales difficultés orthographiques de la langue italienne et savent à quels aspects morphologiques il faut se référer pour les résoudre, sans toutefois les maîtriser spontanément au moment de la rédaction d'un texte écrit élaboré; guidés par l'enseignant, ils savent souvent corriger leurs propres erreurs; ils connaissent un certain nombre d'outils (procédures de correction) et d'ouvrages de référence (dictionnaire, tableaux des verbes, répertoire de règles), mais ne les utilisent pas toujours spontanément ni efficacement.

Illustration des tâches

Ce standard de base peut être cerné par les types de tâches ci-dessous:

- productions linguistiques dans les domaines «Ecrire» et «parler».
- saisie de compétences spécifiques telles que la cohérence, les références pronominales, etc. à travers des tâches des domaines «écrire» et «lire».
- réalisation de vérifications grammaticales dans des propositions isolées.
- missions complexes, par ex. comparer les structures grammaticales de deux langues.

Wortschatz, Satzverständnis und Sprachproduktion

Hierfür stehen die Aufgabenbeispiele aus den anderen Domänen zur Sprachrezeption und -produktion.

Wortschatz, Morphem erkennen

1. Zerlege die Wörter in ihre Morpheme (Wortbausteine).
2. Unterstreiche den Stamm bzw. die Stämme des Wortes.

Bemerkungen:

Lies den Informationskasten «Morpheme».

Achte darauf, dass ein Wort auch mehrere Stämme haben kann.

Es gibt auch Wörter, die man nicht zerlegen kann.

Achtung: Nicht in Silben zerlegen!

Beispiel: Ver | arbeit | ung **nicht:** Ver | ar | bei | lung

Verunsicherung

befahrbar

glaubhaft

...

Morpheme

Morpheme sind Bausteine von Wörtern, die eine inhaltliche oder grammatische Bedeutung haben.

Wir unterscheiden drei unterschiedliche Morpheme:

Stamm-Morphem: spiel-en, (ich) spiel-e, ge-spiel-t, ver-spiel-t

Vormorphem: ge-spielt, ver-spielt, vor-spielen

Nachmorphem: spiel-bar, spiel-erisch

Morphemstruktur analysieren

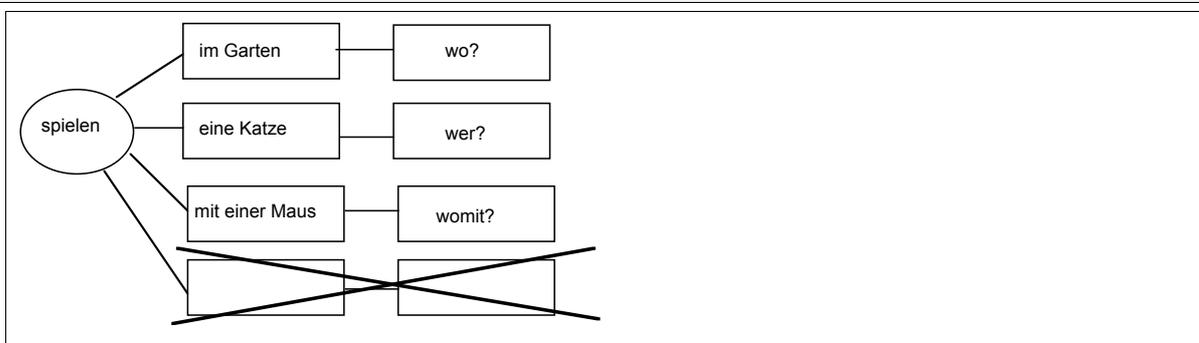
Die folgenden Wörter gibt es in einer Sprache aus Südamerika. Daneben findest du die deutsche Übersetzung. Untersuche den Aufbau der Wörter und überlege dir, was in dieser Sprache «sie webte gestern» heisst:

| | | |
|-----------|---|---------------------|
| tsanta | → | er pflanzt |
| tsanca | → | er webt |
| tsantahaj | → | er pflanzte gestern |
| nânta | → | sie pflanzt |
| | → | sie webte gestern |

G02_01

Grammatikprobe

Mithilfe von Verbenfächern kann man Sätze auseinander nehmen und nach ihren Teilen fragen. Bei den Verbenfächern fehlen die Fragen nach den Teilen. Fülle die Fragewörter in die leeren Kästen.



Wortarten bestimmen

Bestimme die Wortart der unterstrichenen Wörter in den folgenden Sätzen. Schreib die Wortart auf die Linie unterhalb des Wortes. Bei den Pronomen hilft dir die Pronomenliste Seite 4.

Mit dieser Erfindung wirst du ihn beeindrucken.

Konstituenten (Satzglieder) formal ermitteln

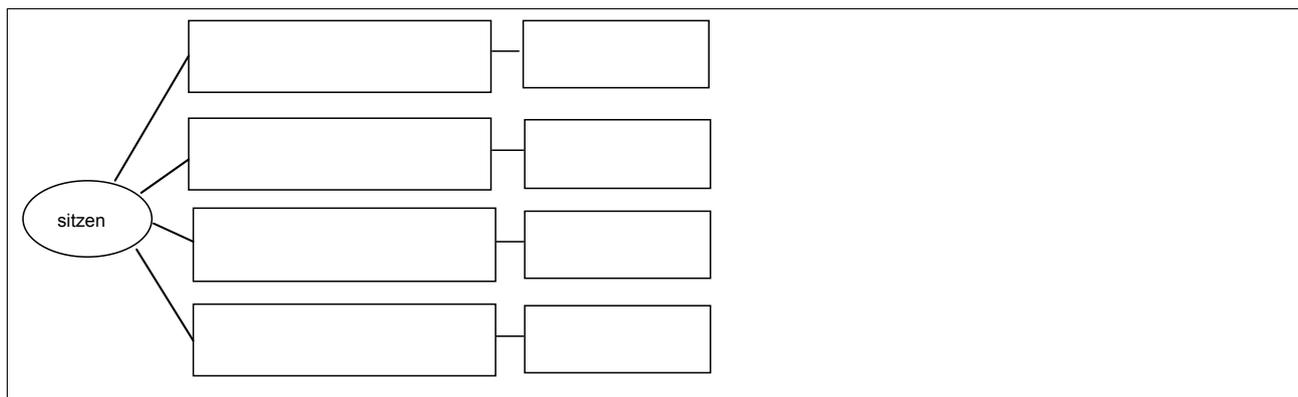
Fülle den Verbenfächer für den unterstehenden Satz wie folgt aus:

1. Unterstreiche das Verb und seine Teile.

2. Trage die restlichen Wortgruppen (Satzglieder) in die Kästen der ersten Kolonne ein.

3. Trage die Fragen zu den Wortgruppen in die passenden Kästen der 2. Kolonne ein.

Satz: **Die fetten Fliegen sitzen auf dem Kuhfladen.**



Satzglieder bestimmen

Bestimme die Satzglieder der folgenden Sätze. Gehe dabei folgendermassen vor:

- Bestimm die Verben und die Verbteile und unterstreiche sie blau.
- Bestimm die Satzglieder und umklammere sie.
- Schreib die Subjekte mit S an.

Die Polizei verfolgte den Verbrecher bis zur Stadtgrenze.

Sprachvergleich

Vergleiche die romanische Fassung der Fabel «Der ausgehungerte Fuchs» mit der deutschen.

a) Notiere dir auffällige Unterschiede der beiden Sprachen.

b) Versuche, die Bedeutung einzelner rätoromanischer Wörter herauszufinden. Gib an, wie du die Bedeutung herausgefunden hast.

Deutsch

*Der ausgehungerte Fuchs*¹

Der Fuchs war mal wieder ausgehungert.²

Da hat er einen Raben auf der grossen Tanne gesehen, der ein Stück Bergkäse in seinem Schnabel hatte.³

«Das würde mir schmecken», hat er gedacht und hat dem Raben zugerufen:⁴

«Wie schön du bist! Wenn dein Gesang so schön wie deine Erscheinung ist, dann bist du der schönste Vogel von allen».⁵

Der Vogel fühlte sich geschmeichelt und begann zu singen.⁶

In diesem Moment fiel ihm der Käse aus dem Mund.⁷

Der Fuchs schnappte sich die Beute und rannte lachend davon.⁸

Romanisch

*La vuolp fomantada*¹

La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada.²

Qua ha'la vis sün il pin grand ün corv, chi tгнаiva ün toc chaschöl da muntagna in seis pical.³

«Quai am gustess», ha'la pensà, ed ha clomà al corv:⁴

«Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».⁵

L'utschè as sentiva lusingià e cumanzet a chantar.⁶

In quist mumaint al crudet il chaschöl our da bocca.⁷

La vuolp clappet la praja e currit rio nd davent.⁸

Partie III

Bibliographie

- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen (2004). Zur Vergleichbarkeit von Schülerleistungen bei Leseaufgaben unterschiedlichen sprachlichen Ursprungs. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 18, S. 171–185
- Artelt, Cordula & Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169–196. 3-8100-4229-3.
- Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Ostermeier, Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate; Christian & Ring, Klaus (2005): Expertise «Förderung von Lesekompetenz. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Augst, Gerhard & Dehn, Mechthild (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Backhaus, Axel; Brügelmann, Hans; Knorre, Simone & Metze, Wilfried (2004): Forschungsmanual Stolperwörter-Lesetest. <http://www.uni-siegen.de/~agprim/lust>.
- Barré-de-Miniac, Ch.; Cros, F. & Ruiz, J. (1993) : Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires. Paris: ESF Editeur.
- Becker-Mrotzek, Michael & Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Der Deutschunterricht 50, H. 1, 3-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987): The Psychology Of Written Composition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. 2. Aufl. Aarau: Zentrum Lesen.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R.; Lipp, B & Nussbaum, R. (1979): Maîtrise du français. xxx
- Bildungsreform Band 17 (2005): Expertise – Förderung von Lesekompetenz. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Referat Publikationen. Postfach 30 02 35: 53182 Bonn.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris: Ophrys.
- Britton, Bruce K. & Graesser, Arthur C. (Hrsg.) (1996): Models of understanding text. Mahwah: Erlbaum (= Publications of the University of Georgia, Institute of Behavioral Research). 0-8058-1849-9.
- Bronckart, Jean-Paul et al. (1985): Le fonctionnement des discours. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996): Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux & Niestlé (Sciences des discours).
- Bronckart, J.-P. (1996): Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. Enjeux, nos

- Bruner, Jerome (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charolles, M. & Garcia-Debanç, C. (1986): *Les activités rédactionnelles*. Pratiques, 49.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1994): *Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIXe siècle*. In: Reuter, Y. (Dir.). *Les interactions lecture- écriture*. Berne: P. Lang.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich & Schön, Erich (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: K.G. Saur. S. 145–223.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert; Flender, Jürgen & Naumann, Johannes (2004): *Verarbeitungsstrategien von traditionellen (linearen) Buchtexten und zukünftigen (nicht-linearen) Hypertexten*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. S. 175–189.
- Cummins, Jim (1980): *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. In: *TESOL Quarterly* 14/2. S. 175-187.
- Cummins, Jim (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual context*. In: *AILA Review* 8. S. 75-89.
- Cummins, Jim (2004): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (3. ed). Clevedon: *Multilingual Matters*.
- De Pietro, Jean-François (1990): *Le désordre apparent de la conversation. Quelques apports de la linguistique à la compréhension des interactions*. *Tranel* 16, 11-35.
- De Pietro, Jean-François (1996): *Conversation, apprentissage et enseignement de la langue*. *Langage et pratiques*, 19, 24-29.
- De Pietro, Jean-François & Wirthner, Martine (1996): *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*. *Tranel* 25, 29-49.
- Di Sciullo, Anna Maria & Williams, Edwin (1987): *On the Definition of Word*. MIT Press: Cambridge Mass. (= *Linguistic Inquiry Monographs* 14).
- Dole, J. & al. (1991): *Moving from the old to the new; Research of reading comprehension instruction*, *Review of Educational Research*, 16(2), pp. 239-264.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996): *Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande.*, *Enjeux* no 37/38, pp. 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeurs.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2001): *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 4 volumes.
- Edelman, Gerald & Tononi, Giulio (2000): *A Universe of Consciousness. How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books. (Dt.: *Gehirn und Geist*. München: C. H. Beck).
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Bildung und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 186–194.
- Ehlich, Konrad (1986): *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse*. Wolf Dietrich Hartung (Hrsg.): *Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften. (= *Linguistische Studien Reihe A. Arbeitsberichte* 149). S. 14–50.

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.

Eriksson, Brigit (2006): *Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse*. Tübingen/Basel: Narr Francke Attempto.

Eriksson, Brigit: *Bildungsstandards für die Grundschule*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in*

Literatur 248

Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 144 – 159.

Eriksson, Brigit: *Bildungsstandards – Mündliche Kommunikation*. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren., 116 – 128.

Eriksson, Brigit: *Leistungsmessung*. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (herausgegeben von Ulrich, Winfried), Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren., 445 – 457.

Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas; Sieber, Peter (2008): *HarmoS «Schulsprache» – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung (= BzL) 3/2008*, 338–350.

Fabre, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: CEDITEL-L'Atelier du texte.

Fasold, Ralph (1990): *Sociolinguistics of Language*. Oxford / Cambridge Mass: Blackwell. (= *Language in Society* 6).

Fayol, M. (1985): *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Feilke, Helmut (2002): *Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht (= SPASS (Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen). Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen; (10/2002)*. Siegen.

Feilke, Helmut (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Teilbände. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh. S. 178– 192.

Fiehler, Reinhard (1998): *Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung der Gesprächsfähigkeit*. *Der Deutschunterricht* 50, 1, 53–64.

Fodor, Jerry A. (1975): *The language of thought*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Frost, Ram & Katz, Leonard (Hrsg.) (1992): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. North-Holland: Amsterdam, New York. (= *Advances in psychology* 94).

Gadet, F. (1989): *Le français ordinaire*. Paris: A. Colin.

Gallmann, Peter & Sitta, Horst (1992): *Satzglieder in der wissenschaftlichen Diskussion und in Resultatsgrammatiken*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 20.2, S. 137–181.

Garcia-Debanc, C. (1990): *L'élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (Hrsg.) (2001–2002): *Enseigner l'oral*. *Repères* 24/25.

Genouvrier, E. (1972) : *Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français*, *Langue française* 13, 34–51.

- Giasson, J. (1990): *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Giasson, J. (1995): *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.
- Goigoux, R. (2004): *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture*. In : *Apprentissages de la lecture*, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, pp 37–56.
- Goody, J. (1986): *La logique de l'écriture*. Paris: A. Colin. Goody, J. (1994): *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.
- Gombert, J.-E., et al. (2002): *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan pédagogie.
- Graesser, Arthur C.; Singer, Michael & Trabasso, Tom (1994): *Constructing inferences during narrative text comprehension*. In: *Psychological Review* 101, S. 371–395.

Literatur 249

- Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1982): *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert & Christmann, Ursula (1995): *Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz*. In: Rosebrock, Cornelia: *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim : Juventa. S. 165–194.
- Groeben, Norbert (2002): *Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz"*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11–21.
- Günther, Hartmut (1993): *Erziehung zur Schriftlichkeit*. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): *Sprache gebrauchen Sprachwissen erwerben. (= Deutsch im Gespräch; Stuttgart etc: Klett. S. 85–96*.
- Harras, Gisela (2004): *Handlungssprache und Sprechhandlung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980): *Identifying the organisation of writing processes*. In: L. W Gregg et E. R. Steinberg (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hurrelmann, Bettina (2002b): *Leseleistung – Lesekompetenz. Forderungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis*. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 275–286.
- Husfeldt, Vera; Lindauer, Thomas (2009). *Kompetenzen beschreiben und messen. Eine Problematik selbstverständlicher Begriffe*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.). *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa. (= Lesesozialisation und Medien)., S. 137–150.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München: Wilhelm Fink.
- Jackendoff, Ray (1997): *The architecture of the language faculty*. Cambridge Mass : MIT Press.
- Jonnaert, Ph. (2002): *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Joshi, R. Malatesha; Leong, Cha-Kan & Kaczmarek, B.: *The Role of Phonology, Morphology and Orthography*. Amsterdam: IOS Press.
- Kerbat-Orecchioni, C. 1990: *Les interactions verbales*. Paris: A. Colin. (3 tomes).
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Klinkenberg, J.-M. (1982): *Les niveaux de langue et le filtre du 'bon usage'*. In: *Le français moderne*, 52–61.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994): *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto

(Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK]; 10.1). Berlin/New York: de Gruyter. S. 587–604.

Kohrt, Manfred (1985): Problemgeschichte des Graphembegriffs und des frühen Phonembegriffs. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 84).

Kohrt, Manfred (1987): Theoretische Aspekte der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 70).

Köster, Juliane; Lindauer, Thomas (2008). Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.). Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik <Kompetenzen im Deutschunterricht>. Hohengehren: Schneider. (= Didaktik Deutsch Sonderheft 2), S. 148–161.

Literatur 250

Kühn, Peter (2005): Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxembourg: SCRIPT. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Les cahiers de l'évaluation.

Küspert, Petra (1998): Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewußtheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang.

Lahire, B. (1993): Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: PUL.

Le Boterf, G. (1995): De la compétence. Essai sur attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation.

Lindauer, Thomas; Sturm, Afra; Schmellentin, Claudia (2006). Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht. Bern: Generalsekretariat EDK

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia (2007). Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule. Zürich: Orell Füssli

National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC: US Government Printing Office.

Neef, Martin (2005): Die Graphematik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten 400).

Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 119).

Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. (= Deutsch im Gespräch). S. 63–84.

Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen – z. B. anhand des «Zürcher Textanalyserasters». In: Diskussion Deutsch 141, S. 36–52.

OCDE (1999): Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Paris: OCDE.

Papst-Weinschenk, Marita; Wagner, Roland W.; Naumann, Carl Ludwig (1997): Sprecherziehung im Unterricht. München, Basel: E. Reinhardt.

Pinker, Steven (1999): Words and rules. New York: Basic Books.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.

Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 13–43.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2005): Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Abraham, Ulf / Kupfer-Schreiner, Claudia & Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer Verlag. S. 174–186.

Praxis Deutsch (1997): Reden lernen, Heft 144.

Quasthoff, Ute (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula et. al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh. S. 107–120.

Rayner, Keith & Pollatsek, Alexander (1989): The psychology of reading. Hillsdale: Erlbaum.

Rehbein, Jochen (1996): Ausgewählte Aspekte der Pragmatik. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft – Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter S. 106–131.

Reuter, Y. (1996): Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF Editeur.

Richter, K. & Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa. S. 25–58.

Literatur 251

Roulet, Eduard et.al. (1985): L'articulation du discours en français contemporain. Bern/Francfort/New York: Peter Lang.

Rychen, Dominique (2005): Schlüsselkompetenzen: ein internationaler Referenzrahmen. In: *phakzente* 2, S. 15–18.

Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und Deutschland. Tübingen: Francke. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 79).

Schneider, Hansjakob (1998): <Hochdeutsch – das kann ich auch>: der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Frankfurt a.M./Bern/New York: Lang. (= Zürcher germanistische Studien 50).

Schneider, Hansjakob; Lindauer, Thomas (2007). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.). Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer. (= Lehren lernen 1). S. 126–139.

Schneider, Günther (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Schreibkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–36.

Schneuwly, B. (1988) : Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 61–99.

Schoeni, G.; Bronckart, J.-P. & Perrenoud, Ph. (1988) : La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (2., überarbeitete Auflage).

- Sieber, Peter & Sitta, Horst (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule (= Reihe Sprachlandschaft; 3). Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, Peter (1998): Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit (= Reihe Germanistische Linguistik; 191). Tübingen: Niemeyer.
- Söll, Ludwig (1985): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. 3. Aufl. (= Grundlagen der Romanistik; 6). Berlin.
- Strohner, Hans (1995): Kognitive Systeme – eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sucharowski, Wolfgang (1996): Sprache und Kognition: Neuere Perspektiven der Sprachwissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- van Dijk, Teun Adrianus (1980): Textwissenschaft. Tübingen: Niemeyer.
- van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York : Academic Press.
- Vanhulle, S. & Dufahys, J.-L. (2002) : La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner, Enjeux, no 55. pp. 13–30.
- Vennemann, Theo & Jacobs, Roderick (1982): Sprache und Grammatik. Grundprobleme der linguistischen Sprachbeschreibung. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft (= Erträge der Forschung 176).
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Max Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (2004): Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael & Brüner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Ge-
- Literatur 252**
- sprächskompetenz. Forum angewandte Linguistik Band 43. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 199–223.
- von Polenz, Peter (1988): Deutsche Satzsemantik. Berlin, New York: de Gruyter (= Sammlung Göschen 2226).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17–31.
- Wichter, Sigurd (1994): Experten und Laienwortschätze. Umriss einer Lexikologie der Vertikalität. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 144).
- Wiese, Richard (1987): Laut, Schrift und Lexikon. In: Deutsche Sprache. S. 318–355.
- Wiese, Richard (1996): Phonology of German. Oxford: Clarendon Press.
- Wilson, Robert A. & Keil, Frank C. (Hrsg.) (1999): The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Cambridge Mass: MIT Press.
- Wode, Henning (1988): Einführung in die Psycholinguistik. Ismaning: Hueber. Wunderlich, Dieter: Zur Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Deutschunterricht 22.