

# DEUXIEME PARTIE

**C**ONSTRUIRE DES  
COMPETENCES DE  
PRODUCTION ECRITE  
OU ORALE :  
EXPLIQUER DES  
CONNAISSANCES A...

# 1 CHAPITRE

## DES PROJETS DE COMMUNICATION POUR "ENGAGER" LES ELEVES DANS L'APPRENTIS- SAGE



Mettre en place des projets de communication, cela signifie faire exister dans la classe des "événements", des moments où les élèves auront à expliquer, à faire découvrir à d'autres (les autres classes de l'école, les copains de la classe, les habitants du village, les parents...) les connaissances qu'ils ont eux-mêmes construites. Il peut s'agir par exemple, après être allés à une exposition sur un pays, de faire connaître à leur tour ce pays à d'autres élèves ; ou encore d'expliquer aux correspondants comment faire telle expérience, et ce qu'elle permet de comprendre, etc. Ces projets "prennent du temps"... mais, bien conduits, ils garantissent un investissement fort de la part des élèves et ont des effets importants sur l'apprentissage<sup>1</sup>.

### 1.1 - Quel rôle du projet ?

- **Donner du sens aux apprentissages**

Les connaissances en jeu, les démarches à mettre en oeuvre - qu'elles relèvent du domaine du français ou de celui des sciences, de l'histoire ou de la géographie - sont repérées par les élèves comme utiles pour mener à bien le projet. La nécessité de bien expliquer, d'intéresser les destinataires, fait apparaître des "besoins" d'apprentissages : ils peuvent ainsi prendre conscience par exemple de l'utilité de se construire une représentation plus claire de tel phénomène scientifique au moment d'expliquer les résultats d'une expérience, ou bien s'interroger sur la manière de sélectionner les informations les plus pertinentes pour les destinataires d'un exposé, ou encore chercher comment articuler les phrases ou paragraphes pour rendre leur texte plus compréhensible...

---

<sup>1</sup> « L'écrit explicatif est le plus souvent exclusivement destiné à l'enseignant qui, lui, comprend déjà très bien le phénomène sur lequel il demande des explications. Il vise avant tout à vérifier l'état des connaissances de ses élèves... Or ici, les élèves expérimentent une écriture insérée très immédiatement dans une communication. Dans ce contexte, on constate l'absence de blocages et de refus. » C. GARCIA-DEBANC citée par A. VERIN in Repères n° 12 - 1995 - Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques - Coordonné par G. DUCANCEL et J.P. ASTOLFI.

- **Construire ses connaissances**

Le fait d'avoir à communiquer des connaissances "oblige" l'élève à en construire une organisation beaucoup plus solide, plus cohérente que s'il avait seulement à se préoccuper de sa propre compréhension. Il aura en effet à se faire comprendre de son public et sera "garant" des connaissances transmises.

- **Construire des compétences d'écriture, de communication orale et de lecture**

La nécessité de se faire comprendre en expliquant à des pairs, qui ne maîtrisent pas les connaissances en jeu, incite à faire preuve de compétences solides de lecture, d'écriture ou de communication orale. C'est l'enjeu de la situation qui incite à bien lire, bien écrire ou bien se faire comprendre oralement.

## 1.2 - Quelles conditions pour que le projet soit occasion d'apprendre ?

Si la mise en projet permet de construire efficacement des apprentissages, ce n'est pourtant pas la solution "miracle" qui garantirait à coup sûr que chaque enfant progresse dans la construction de ses compétences. Aussi est-il important que l'enseignant veille à ce que certaines conditions soient respectées.

- **Passer du projet de l'enseignant au projet des élèves**

Si l'enseignant a choisi de proposer tel projet de communication à ses élèves, c'est parce que - au-delà de l'intérêt de la production à réaliser - il a repéré que c'était l'occasion de construire ou de mieux maîtriser telle compétence. Or apprendre nécessite de prendre du temps, d'accepter en quelque sorte de différer le moment de l'aboutissement du projet en "faisant des détours" par des activités qui ne portent pas directement sur la production à communiquer.

C'est pourquoi il est indispensable que - dès le départ et tout au long du projet - les élèves prennent conscience qu'ils apprennent, se représentent ce qu'ils apprennent, comment ils progressent dans la maîtrise de la compétence, ce qu'ils ont besoin de mieux maîtriser... Pour que les élèves se mettent en "projet d'apprendre", ils ont besoin de se représenter le but à atteindre et ce qu'il leur faudra faire pour mieux l'atteindre :

- Quels seront les destinataires de la communication : des enfants de la classe ; des destinataires extérieurs à la classe (correspondants, enfants d'une autre classe, parents, habitants du village...)?

- Comment se représentent-ils la situation de communication "réussie" ? Quels écrits faudra-t-il "fabriquer" ? Que devront avoir compris les destinataires ?

- Quels seront les problèmes à savoir résoudre pour mener le projet à son terme ? etc

Ainsi, les élèves pourront-ils davantage s'impliquer, prendre en charge les activités, faire preuve d'initiative, fournir des efforts soutenus pour mener le projet à son terme en étant réellement "acteurs" de leurs apprentissages.

- **Définir des enjeux de communication suffisamment forts...**

Le fait que le texte écrit par un enfant paraisse dans le journal scolaire ou soit affiché sur les murs de l'école ne l'inscrit pas forcément dans un projet de communication : les destinataires ont-ils réellement besoin du message qui leur sera communiqué ? Qu'en feront-ils ?

Si ce qu'ils ont à faire avec ce message requiert une lecture ou une écoute attentive, l'**enjeu de communication** sera beaucoup plus fort et les auteurs auront le désir de s'impliquer dans la réussite de la tâche.

*S'il s'agit par exemple de réaliser des panneaux pour expliquer comment a évolué l'écriture à travers les siècles, comment les auteurs de ces panneaux sauront-ils qu'ils ont été lus et compris ? Les personnes visitant l'exposition auront-elles à poser des questions pour se faire préciser des informations ? Auront-elles à chercher les réponses à un questionnaire remis à l'entrée ? Ou passeront-elles simplement devant les panneaux, sans qu'il y ait un "retour" quelconque de leur part ?*

Selon le cas, l'implication des auteurs et des lecteurs sera différente, et la qualité de l'écriture s'en ressentira.

- **... sans que le "projet d'action" prenne le pas sur le "projet d'apprendre"**

Si élèves et enseignants sont trop centrés sur la production à réaliser, dans un délai trop court, ils risquent d'entrer dans une logique de production, où l'essentiel est d'arriver rapidement à obtenir un produit "parfait"... et non plus de vivre une expérience qui est occasion d'apprendre.

*Exemple : une journée "Portes ouvertes" est organisée dans l'école. L'enseignant pense que ce serait une bonne occasion pour que les élèves - qui ont participé à la visite d'un château-fort - réalisent un montage diapos qui explique ce qu'ils ont appris, en prenant appui sur des photos prises à cette occasion. Le délai pour la réalisation est court et il est important que le montage soit réussi. Il faut choisir les photographies, écrire des textes qui les accompagnent puis les enregistrer. Le risque est alors grand que l'enseignant privilégie les productions des élèves qui réussissent bien, ou intervienne lui-même abondamment pour que le projet atteigne*

*son but. Si au bout du compte, le montage est réussi... et que tout le monde en est satisfait... les élèves - particulièrement ceux qui sont les plus en difficulté - auront pourtant perdu une excellente occasion d'apprendre.*

Apprendre suppose d'avoir le temps de rencontrer des situations où l'on peut s'essayer sans risque, se tromper, recommencer...

- **Choisir des projets en tenant compte du niveau des compétences des élèves**

Combien d'enseignants se sont sentis "piégés" par un projet, engagés dans un processus trop long, trop difficile, dont le terme était sans cesse différé ! Avant d'y engager ses élèves, il est utile de "mettre à plat" les différentes tâches qui seront à réaliser, et les compétences et connaissances qui seront pour cela nécessaires, afin de bien délimiter le chantier. Si plusieurs compétences sont nécessaires... et qu'elles ne sont pas - ou très partiellement - maîtrisées par les élèves... il est fort probable que le projet n'aboutira pas, ou qu'il faudra y passer plusieurs mois !

- **Tenir l'équilibre entre projet collectif et situations d'apprentissage individuelles ou en petit groupe**

Projet collectif ne signifie pas que tout soit fait en commun. On risquerait alors de ne voir progresser... que ceux qui savent déjà bien écrire, bien lire ou bien s'exprimer oralement ! Comme nous l'avons expliqué en posant les points de repères sur l'apprentissage, des temps individuels d'essais de résolution du problème posé et des moments d'interactions en petits groupes favorisent l'implication de chacun, l'incitent à se poser des questions et à commencer à élaborer des éléments de solutions.

- **Organiser en cours d'apprentissage des confrontations à des "lecteurs/ utilisateurs", pour s'assurer que le message peut atteindre son but**

Il n'est pas facile pour des enfants qui ne maîtrisent pas l'acte d'écrire ou de communiquer oralement de prendre de la distance avec leur texte pour y repérer des dysfonctionnements. Ayant en tête le message qu'ils veulent transmettre, ils repèrent difficilement que ce message ne passe pas. Cette prise de conscience peut être facilitée en mettant l'élève en situation d'expérimenter si son texte atteint son but : il s'agit alors d'organiser - en cours d'apprentissage - des situations fictives de communication, où les élèves jouent mutuellement le rôle de destinataires, en faisant "comme si...", en se mettant à la place des destinataires réels. C'est une des composantes essentielles de l'activité de communication qui est alors entraînée : apprendre à se mettre à la place du destinataire pour repérer ce qui peut empêcher la communication de "passer".

*Si par exemple les élèves apprennent à faire un exposé, l'enseignant prévoit des temps "d'entraînement" à faire ces exposés dans la classe. Les destinataires ont ensuite à réagir, à expliciter ce qu'ils ont compris, ce qui les a aidés à écouter, ce qui leur a posé problème...*

Cette confrontation à des "utilisateurs" facilitera la prise de conscience et l'explicitation des conseils à respecter pour que le message atteigne son but. Ainsi les élèves percevront-ils mieux la nécessité de réviser et réécrire leur texte ou de s'entraîner encore à mieux communiquer oralement. En effet, si certains critères sont importants à prendre en compte, ce n'est pas en référence à une norme - tel texte "doit" s'écrire de telle manière - mais c'est pour que le texte atteigne le but pour lequel il est écrit.<sup>2</sup> C'est cela qui donne sens aux outils tels que listes de critères ou de conseils pour réussir et permet aux élèves de les utiliser comme une aide et non pas comme un "carcan".

Il sera ainsi possible de repérer des besoins d'apprentissage et de prévoir les activités d'entraînement nécessaires pour mieux maîtriser tel aspect de la compétence.

Plus la préparation et la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage, d'une compétence de communication orale ou écrite prendra en compte ces conditions, plus le projet pourra jouer son rôle de "moteur". L'organisation de la séquence prendra également appui sur les points de repères concernant l'apprentissage présentés en préambule de cette partie. Les lecteurs de ce dossier pourront trouver que cela fait "beaucoup de choses" à prendre en compte. Pour aider chacun à s'y retrouver, nous proposons ci-après une trame "type" de fiche de préparation d'une séquence d'écriture, un cadre qu'il est possible d'adapter à divers projets d'écriture ou de communication orale. Cette trame sera ensuite illustrée avec divers exemples dans la suite de cette deuxième partie.

<sup>2</sup> "La mise à l'épreuve des écrits ne se fait pas par référence à des critères formels mais par référence à ce travail avec le réel et cette communication dans la classe dont on peut avoir des feedback assez rapidement." A. VERIN - C. GARCIA-DEBANC. Op.cit.

## 1.3 - Ecrire avec le projet de communiquer des connaissances : trame d'une fiche de préparation de séquence

<b>Séances d'écriture</b> (Voir l'organisation détaillée, page suivante)	<b>Activités portant sur des apprentissages ponctuels en grammaire, vocabulaire, conjugaison...</b>
<b>1 • Négociation collective du projet</b> - quels destinataires ? - que veut-on leur expliquer, leur faire connaître ? - quelle forme prendra la communication ? - que savent-ils déjà faire, qu'il faudra remobiliser (situations proches, outils, connaissances...) - que devront-ils savoir faire pour réussir ? etc Première esquisse de <u>critères de réussite</u> ou de "conseils pour réussir"	<b>Lecture / Grammaire de texte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractéristiques de textes correspondant au même genre</li> <li>• Structure particulière de ce type d'écrit</li> <li>• Mise en page</li> <li>• Choix des titres, sous-titres</li> <li>• Cohérence texte et illustrations</li> <li>• Utilisation de substituts pour reprendre l'information connue</li> <li>• Choix d'articulateurs pour créer si nécessaire des liens logiques ou chronologiques</li> <li>• Ponctuation</li> </ul>
<b>2 • Premier essai d'écriture</b> S'essayer à résoudre le problème, individuellement ou par 2 Alternance de phases d'écriture / confrontations / poursuivre l'explicitation de "conseils"	<b>Vocabulaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation et définition du vocabulaire spécifique / utilisation et repérage de champs lexicaux</li> </ul>
<b>3 - Amélioration du texte (réécriture partielle ou complète)</b> Alternance de phases d'écriture / confrontations / explicitation de "conseils" La réécriture peut porter sur leurs propres textes ou sur des écrits "fictifs" d'élèves (selon les difficultés rencontrées, l'enseignant rédige un texte, à améliorer en mobilisant les "outils" de grammaire, ou de lecture ... construits)	<b>Conjugaison</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des temps verbaux / cohérence</li> </ul>
<b>4 - Amélioration ou réécriture du texte (idem ci-dessus) ou écriture d'un autre texte du même type</b> , en remobilisant consciemment les apprentissages ponctuels de grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire...	<b>• Orthographe</b> Respect de l'orthographe lexicale et grammaticale (selon apprentissages en cours)
<b>...jusqu'au terme du projet : mise au point individuelle ou collective du (ou des) texte(s) communicable(s)</b> Sans perdre de vue que ce qui est visé est la construction de nouvelles compétences par les élèves, et non pas la maîtrise "complète" de l'activité d'écriture	<i>Et dans le même temps, si nécessaire stabilisation ou affinement des représentations concernant les connaissances à transmettre, selon le sujet abordé.</i>
<b>• Evaluation sommative de la compétence</b> Dans une nouvelle situation du même type, repérer quels sont les critères de réussite effectivement maîtrisés par chacun.	

**Dans chacune des séances d'écriture, seront proposées en alternance des phases :**

- **où chaque élève est confronté à la tâche d'écriture (ou réécriture), individuellement ou en petit groupe,**
- **où les élèves confrontent leurs productions, pour prendre conscience de ce qui est réussi, de "comment réussir", de ce qui pose problème :**
  - des lecteurs jouent le rôle de "destinataires" : le message est-il compréhensible ? Pourquoi ?...
  - les élèves confrontent les écrits qu'ils ont produits : ils ont à repérer en quoi chacun est réussi, quels problèmes se posent
  - ou encore ils ont à réaliser en petit groupe une seule production : qu'est-ce qu'il est intéressant de conserver dans chacun des essais ?
- **où sont formalisés / réinvestis des "conseils pour réussir" :**
  - à partir de ce qui a été verbalisé dans les temps de confrontations, expliciter les critères de réussite du texte et / ou les moyens pour réussir.
  - analyser des productions écrites pour repérer si les conseils ont été suivis.
  - repérer ceux pour lesquels il va falloir "s'entraîner" (Cf. colonne de droite du document ci-dessus).

# 2 CHAPITRE

## QUELLES COMPETENCES DE PRODUCTION DE TEXTES CONSTRUIRE ?

---

Voici un exemple de répartition de compétences de production de texte écrit ou oral pour le cycle 3. Ce tableau tente de rendre compte de la façon dont des enseignants peuvent penser ensemble une progression : chaque compétence est construite progressivement, dans la confrontation à plusieurs situations, vécues dans des contextes différents. Les outils fabriqués avec les élèves (grilles de critères, conseils pour réussir...) sont réutilisés et améliorés tout au long du cycle.

## 2.1 - Exemple de répartition pour le cycle 3<sup>3</sup>

Compétence	CE 2	CM1	CM2
<b>Expliquer oralement des connaissances à...</b> (Cf. chapitre 6)	Après avoir écrit en marge d'un texte (1 à 2 pages) les questions auxquelles ce texte apporte des réponses, expliquer oralement à un copain les réponses aux questions, sans avoir recours au texte	Après avoir lu un document (2 ou 3 pages) sur un thème et s'être fabriqué une fiche "mémoire" des informations, faire un court exposé pour présenter ces informations à un petit groupe d'élèves (la fiche mémoire est recopiée sur affichette et sert de support à l'exposé)	Après avoir lu un document ... faire un court exposé à la classe sans avoir recours au document (la trame de l'exposé + documents utiles tels que tableaux, schémas... sont affichés)
<i>Plusieurs situations de communication orale peuvent être proposées tout au long de l'année (voir une progression possible dans le chapitre 6)</i>			
<b>Ecrire le compte-rendu d'une expérience scientifique</b> (Cf. chapitre 3)	<i>Réaliser diverses "traces écrites" chaque fois que des expériences sont conduites. Ces traces accompagnent l'élève dans les diverses étapes de la démarche scientifique et sont une écriture "pour soi" (non communicable, ni évaluable comme compétence d'écriture)</i>	Idem CE2 + Ecrire le compte-rendu d'une expérience, à destination d'un groupe d'élèves de la classe qui n'a pas fait cette expérience (projet : faire réaliser l'expérience et expliquer ce qui se passe, pourquoi...)	Idem CE2 + Ecrire le compte-rendu d'une expérience à destination d'une autre classe (projet : réaliser un livret d'expériences scientifiques à destination d'élèves plus jeunes : descriptif sous forme de textes et croquis, explications scientifiques du phénomène...)
<b>Ecrire un questionnaire</b> (Cf. chapitre 4)	Ecrire un questionnaire pour préparer et faciliter la visite de...	Ecrire un questionnaire d'enquête sur..., à destination de tous les élèves de l'école	<i>Ecrire un questionnaire à remettre aux personnes qui viendront visiter l'exposition sur... réalisée par les élèves de la classe</i>
<b>Ecrire un texte qui explique "comment..."</b> (Cf. chapitre 5)	Après avoir visionné une cassette pour comprendre comment est fabriqué... (le papier, le miel, un livre...) écrire un texte accompagné de schémas pour expliquer à des élèves plus jeunes comment on fabrique... (ou écrire le commentaire d'un montage diapos)		Après avoir visité, questionné, recherché des informations dans des documents... écrire un texte qui explique comment fonctionne... (par exemple comment fonctionne un ascenseur, une écluse...) pour le journal de l'école
<b>Ecrire un texte pour présenter une région, un personnage, etc.</b>		Après une classe découverte (montagne, classe patrimoine, etc), réaliser un livret mémoire de tout ce qui a été appris (chacun se charge d'un thème précis)	Réaliser un "mini-dossier" sur un thème (chacun choisit un thème différent et recherche de la documentation) à destination de l'ensemble de la classe

<sup>3</sup> Pour les situations écrites en italique, la compétence est utilisée mais ne fait pas véritablement l'objet d'un apprentissage à ce moment-là.



Voici pour mémoire un rappel des compétences dont l'apprentissage est proposé dans le référentiel du MEN - cycle 3 et qui peuvent porter sur la production de textes documentaires<sup>4</sup>.

<b>Ecrit</b>	<b>Oral</b>	<b>Traitement de l'information</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- réinvestir dans la production d'écrits les connaissances acquises par l'étude des différents types de textes rencontrés en lecture</li> <li>- réécrire un texte à partir des remarques d'un ou plusieurs lecteurs</li> <li>- rédiger un résumé</li> <li>- préparer un questionnaire</li> <li>- rédiger, de façon simple et organisée, un compte-rendu de visite, d'expérience, de lecture, en le distinguant d'un récit</li> <li>- noter des informations recueillies à l'occasion de lectures</li> <li>- structurer un texte par sa présentation (paragraphe, graphies... notamment par le recours au traitement de texte)</li> <li>- juger de la nécessité de réécrire un texte pour améliorer sa lisibilité</li> <li>- exprimer par écrit (texte, schéma, graphique) les résultats d'observations, d'expériences, d'enquêtes (sciences)</li> <li>- présenter des résultats et les interpréter (sciences - démarche expérimentale)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questionner, expliquer, justifier, argumenter en utilisant à bon escient les registres de langue que les situations rencontrées suggèrent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser ou synthétiser l'information recueillie, notamment savoir sélectionner des informations et les organiser logiquement</li> <li>- exposer - aussi bien à l'oral qu'à l'écrit - l'information recueillie (compte-rendu de lecture ou de film documentaire)</li> </ul>

<sup>4</sup> Programmes de l'école primaire - Ministère de l'éducation nationale, CNDP, 1995, pages 94, 98 et 112

## 2.2 - Que doit-on savoir faire pour réussir à expliquer - oralement ou par écrit - ce qu'on a appris ?

Pour bien comprendre la complexité de la production d'un texte documentaire, il est utile de se représenter les processus mentaux en jeu dans cette activité : que fait mentalement quelqu'un qui réussit à produire un texte avec le projet de communiquer des connaissances à un destinataire ? Ces processus mentaux -appelés aussi processus rédactionnels- sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Toutefois, s'il est possible de proposer aux élèves de cycle 3 des situations qui leur permettent de commencer à construire les compétences présentées ci-dessus, il apparaît comme peu réaliste d'attendre que chaque élève soit capable de mobiliser tous ces processus mentaux en même temps dans toutes les situations. Et ceci d'autant plus que, comme nous l'avons déjà expliqué, la maîtrise des connaissances à présenter interfère

avec celle des compétences d'écriture ou de communication orale.

Ce document est un outil pour l'enseignant, pour l'aider à analyser ce qui peut poser problème aux élèves quand ils sont confrontés à une situation de communication et à identifier des critères d'évaluation. Il pourra s'y référer pour différencier les niveaux de réussite (on n'attend pas de tous les élèves qu'ils maîtrisent la même chose en même temps) et choisir - selon le niveau de classe et les compétences de chacun - de privilégier l'apprentissage de tel aspect de la tâche et de laisser de côté tel autre aspect qui paraît à ce moment trop complexe.

D'autre part, en se représentant plus clairement ces processus, l'enseignant sera davantage capable d'aider ses élèves à expliciter la manière de "penser" la réalisation d'une tâche.

### Mettre en œuvre des processus rédactionnels...

<b>Planifier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisir le genre adapté au projet de communication.</li> <li>- Choisir le "plan" adapté, selon le texte à écrire : texte qui explique comment... ou pourquoi... / ou texte descriptif (voir les différentes structures dans la première partie)</li> <li>- Etablir éventuellement un plan, une schématisation qui guideront l'écriture</li> <li>- Mobiliser les connaissances disponibles : sélectionner les informations à communiquer, selon le projet et la forme choisie (faut-il n'écrire que l'essentiel ? donner des détails ? que savent déjà les destinataires ? que veulent-ils mieux comprendre ?...)</li> <li>- Choisir la forme des différents éléments à poser dans le texte : titres, sous-titres, photos, dessins, schémas, paragraphes...</li> </ul>
<b>Mettre en texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en évidence la structure du texte par la mise en page, la typographie</li> <li>- Rendre compréhensible en reprenant si nécessaire la même information sous des formes complémentaires ( par ex texte et schéma) et en s'assurant qu'il y a apport d'informations nouvelles dans chacune des formes (ex: texte et schéma ne doivent pas être totalement redondants)</li> <li>- Choisir des titres, sous-titres pertinents, cohérents avec l'ensemble du texte ou du paragraphe.</li> <li>- Apporter des informations nouvelles dans chaque nouvelle phrase</li> <li>- Enchaîner les phrases ou les paragraphes de manière à rendre le texte cohérent (systèmes de répétition, articulateurs...)<sup>5</sup></li> </ul>
<b>Réviser / réécrire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'assurer à divers moments de l'écriture que le texte peut atteindre son but : relire, repérer les dysfonctionnements, réécrire...</li> <li>- Relire en se mettant à la place du destinataire : supprimer contradictions ou ambiguïtés, introduire les éléments d'information nécessaires</li> <li>- S'assurer que les informations données sont exactes</li> <li>- S'assurer de la compréhension du lecteur : adapter le vocabulaire au public visé, introduire si nécessaire des moyens pour faciliter cette compréhension</li> <li>- Effectuer plusieurs relectures en faisant porter son attention sur la construction des phrases, la correction de l'orthographe, la ponctuation...</li> <li>- Rendre lisible : mettre au propre en choisissant mise en page et typographie qui respectent les caractéristiques et prennent en compte le destinataire (à l'aide éventuellement d'un traitement de texte)</li> </ul>

<sup>5</sup> Les règles à respecter pour rendre un texte cohérent sont présentées dans la quatrième partie de cet ouvrage.

Peut-être est-il utile de préciser que la mise en oeuvre de ces processus rédactionnels n'est pas linéaire : chacune de ces opérations -planifier, mettre en texte, réviser- peut intervenir à différents moments de l'écriture.

Un bon nombre de ces processus rédactionnels **sont également en jeu dans l'activité de communication orale**. D'autres sont plus spécifiques à cette dernière. Nous y reviendrons dans les explications apportées plus loin dans le chapitre 6 : Faire un exposé.

### ... pour produire un texte communicable, qui peut atteindre son but

Il est possible d'analyser les composantes de l'activité de production d'un texte en se centrant sur l'activité mentale de l'émetteur - les processus rédactionnels - comme dans le document ci-dessus, ou en se centrant sur le "produit" de l'activité, le texte communiqué. En effet, pour que le message permette effectivement aux lecteurs (ou au destinataires de l'exposé oral) de se représenter

comment on fabrique tel objet, comment se déroule une expérience et quelles sont les causes du phénomène observé, ou encore de mieux connaître telle région, telle époque, etc, il doit comporter certaines caractéristiques<sup>6</sup>. Celles-ci renvoient à des critères de réussite, signes "visibles" de la maîtrise de la compétence par les élèves.

<b>Entrées pour repérer des indicateurs de réussite</b>	
<b>Prise en compte de la situation de communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la forme choisie est en cohérence avec le projet de communication</li> <li>- le texte peut atteindre son but</li> <li>- si nécessaire, présence d'illustrations (croquis, schémas, cartes...)</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Structure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les informations sont organisées selon un plan</li> <li>- la structure du texte est mise en évidence à l'aide de titres, sous-titres, paragraphes</li> </ul>
<b>Contenu, message à transmettre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les informations données sont exactes</li> <li>- toutes les informations utiles sont écrites et il n'y a pas d'information inutile (sélection des informations en fonction du projet)</li> <li>- les informations sont précises</li> </ul>
<b>Cohérence du texte <sup>7</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les titres et sous-titres sont cohérents avec le contenu des paragraphes</li> <li>- présence de "connu" dans chaque phrase : substituts appropriés, non ambigus (en particulier adjectifs et pronoms démonstratifs, qui renvoient à une explication déjà donnée)</li> <li>- chaque phrase apporte au moins une information nouvelle</li> <li>- phrases ou paragraphes sont articulés dans les textes explicatifs (articulateurs logiques et chronologiques)</li> <li>- les verbes sont écrits au temps approprié (le plus souvent le présent de l'indicatif, mais aussi l'imparfait dans les textes historiques)</li> </ul>
<b>Vocabulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le vocabulaire est spécifique à la situation (technique, historique, etc.), précis</li> <li>- des moyens sont mis à la disposition du lecteur pour faciliter sa compréhension : paraphrases, explication du mot dans le fil du texte, index en marge du texte, reprise des mots scientifiques dans les schémas ou illustrations...</li> </ul>
<b>Correction de la phrase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les phrases sont écrites le plus souvent à la troisième personne</li> <li>- les titres et sous-titres se présentent sous forme de phrases courtes, phrases nominales ou questions</li> <li>- les phrases sont correctes - présence de phrases complexes (si nécessaire) pour exprimer les liens chronologiques, les relations causales</li> <li>- l'orthographe est respectée</li> <li>- ...</li> </ul>

<sup>6</sup> Ces caractéristiques ont été présentées dans la première partie

<sup>7</sup> Ces indicateurs renvoient aux règles de cohérence d'un texte, présentées dans la quatrième partie

# 3 CHAPITRE

## PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS DES ELEVES

### EXEMPLE : ECRIRE UN COMPTE-RENDU D'EXPERIENCE



Voici un exemple de projet de communication mettant en jeu l'apprentissage d'une compétence d'écriture. Cette séquence s'organise après que les élèves aient réalisé en classe diverses expériences autour d'un domaine de connaissances scientifiques<sup>8</sup>, chaque groupe réalisant une expérience différente sous la conduite de l'enseignant. Celui-ci propose ensuite aux élèves de s'expliquer mutuellement comment conduire l'expérience et quelles conclusions en tirer sur le plan scientifique, de manière à ce que chacun puisse conduire à son tour les diverses expériences et en interpréter les résultats.

La séquence ci-dessous présente de manière détaillée les différentes séances d'apprentissage articulant activités d'écriture (colonne de gauche) et activités d'aide à l'écriture (colonne de droite : grammaire, lecture, vocabulaire... et également des activités de type scientifique). Ces dernières sont proposées par l'enseignant **en fonction des difficultés effectivement rencontrées par les enfants quand ils écrivent**. Elles peuvent donc être différentes, selon le niveau de maîtrise de cette compétence par les élèves au début de la séquence, et selon ce que l'enseignant choisit de privilégier à ce moment-là. Par conséquent cette séquence ne pourrait pas être "reproduite" - dans une autre classe ou avec d'autres élèves - exactement telle qu'elle est présentée ici.

---

<sup>8</sup> Ces diverses expériences ont pu être construites par les élèves, de manière à vérifier des hypothèses formulées en réponse à des questions (par exemple "comment faire passer l'eau de l'état liquide à l'état gazeux ?") Elles peuvent aussi avoir été proposées par l'enseignant, pour aider les élèves à se poser des questions, à construire des explications... Cette partie du travail concernant exclusivement le domaine scientifique - et pas celui des compétences d'écriture - nous choisissons de ne pas en présenter le déroulement ici.

### 3.1 - Exemple de schéma du déroulement d'une séquence d'apprentissage en CM 1

#### Ecrire le compte-rendu d'une expérience scientifique

	Activités d'écriture	Difficultés rencontrées par les élèves	Activités d'aide à l'écriture
<b>1ère semaine</b>	<u>Première séance d'écriture</u> Présentation du projet et premier essai d'écriture, individuel		
	<u>Deuxième séance d'écriture</u> Confrontations / Explicitation de "conseils" / améliorations des textes, par groupe de 2 / repérage des difficultés...(par les élèves et l'enseignant)	(sont explicités à ce moment) - problèmes d'organisation du texte - schémas peu compréhensibles - répétition du même mot	<u>Séance d'apprentissage en lecture</u> Repérer comment est mis en page et schématisé un compte-rendu d'expérience <u>Séance d'apprentissage en grammaire</u> (apprentissage déjà conduit sur d'autres textes) Utiliser divers substituts pour reprendre une information, sans répéter le même mot
<b>2ème semaine</b>	<u>Troisième séance d'écriture</u> Re-mise en page des textes et amélioration des schémas, par groupe de 2 Lecture critique intergroupes	- manque d'explications scientifiques	<u>Séance d'apprentissage en sciences</u> Stabiliser les connaissances à communiquer <u>Séance d'apprentissage en lecture</u> Repérer les différentes parties d'un compte-rendu d'expérience et leur rôle
<b>3ème semaine</b>	<u>Quatrième séance d'écriture</u> Amélioration des textes (contenu et structuration) Utilisation du texte par des lecteurs qui ne connaissent pas l'expérience / questions, demandes de précisions (cf ex de texte annoté par le lecteur)	- explications peu précises - vocabulaire non précisé	<u>Séances d'apprentissage en vocabulaire</u> Insérer dans le texte des moyens pour éclairer le sens des termes scientifiques utilisés <u>Séance d'apprentissage en grammaire</u> (apprentissage déjà engagé, avant ce projet) Préciser les explications données dans un texte en insérant des compléments circonstanciels
<b>4ème semaine</b>	<u>Cinquième séance d'écriture</u> Mise au point des textes à remettre aux destinataires		
<b>Plus tard</b>	<u>Evaluation sommative</u> Ecrire un autre compte-rendu d'expérience...		

### 3.2 - Un outil pour se représenter "comment réussir" et améliorer son écrit

	<b>Conseils pour que les destinataires comprennent bien le compte-rendu et l'utilisent</b>	<b>Est-ce que je pense avoir suivi ce conseil ?</b>
<b>Pour que le texte soit facile à lire et à utiliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire de manière lisible et soignée</li> <li>- Trouver un titre qui annonce l'expérience à réaliser et des sous-titres qui présentent chaque paragraphe</li> <li>- Séparer les paragraphes par des espaces</li> <li>- Faire un (ou des) schéma(s) : ils montrent ce qui est important. Il y a les mots utiles pour comprendre</li> </ul>	
<b>Pour que les lecteurs comprennent ce qu'il faut faire et "apprennent des choses"</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire les explications en 3 paragraphes               <ul style="list-style-type: none"> <li>Le premier paragraphe donne les consignes pour réaliser l'expérience</li> <li>Le deuxième paragraphe présente le résultat (ce qu'on peut observer) : bien expliquer la transformation obtenue, ce qui a changé</li> <li>Le troisième paragraphe propose une explication scientifique, "savante": le lecteur doit comprendre POURQUOI ça se passe ainsi, apprendre une connaissance scientifique</li> </ul> </li> <li>- Utiliser des mots "savants", scientifiques</li> <li>- Expliquer le vocabulaire scientifique<sup>9</sup></li> </ul>	
<b>Pour que les destinataires comprennent bien chaque paragraphe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier si :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- chaque phrase est précise</li> <li>- chaque phrase apporte une information nouvelle</li> <li>- chaque phrase est ponctuée</li> </ul> </li> <li>- Eviter de répéter les mêmes mots quand c'est possible (par exemple en utilisant des adjectifs possessifs et démonstratifs)</li> <li>- Veiller à écrire sans fautes d'orthographe (cahier de sciences, dictionnaire, cahier de règles ...)</li> </ul>	
<b>Pour savoir si mon texte est bien écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je peux le relire en me mettant à la place de quelqu'un qui n'a pas fait l'expérience : est-ce qu'on peut la faire en suivant les consignes ? est-ce qu'on comprend pourquoi ça se passe comme ça ?</li> <li>- Je peux le faire lire à quelqu'un qui n'a pas fait l'expérience et lui demander d'écrire ses questions à côté quand il ne comprend pas</li> </ul>	

<sup>9</sup> Voir la fiche "Pour comprendre le sens d'un mot "scientifique", quatrième partie, chapitre 5

### 3.3 - Exemples de productions d'élèves

#### 3.3.1 - Texte annoté par un lecteur

Le texte produit par un élève est lu et annoté par un autre élève qui « joue » le rôle de destinataire. Ces annotations aideront l'auteur à rendre son texte plus compréhensible.

Le thermomètre

Comment faire l'expérience

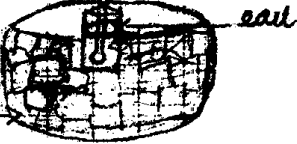
matériel

un thermomètre

il ne faut pas mettre de gros glaçons et gros sel 3/4 glace 1/4 sel  
ensemble de l'eau (1cm ou 2cm)

un verre

dis plutôt un récipient local  
avant



glaçons  
denton et gros sel  
dans le gros sel on le voit 3/4  
pas trop à part ça on met 1/4 de glaçons et 1/4 de gros sel dans le bocal. pose un  
a l'inférieur 1cm ou 2cm  
verre au milieu du bocal avec de l'eau et un ther

tu n'a pas dit thermomètre  
le thermomètre dans  
le verre

Résultat

oublié de la température

o l'eau du verre vas se transformer en glace

Explication du résultat

- x B'est devenue de la glace Par ce que la température
- x est au dessous de  $0^{\circ}$  lors de la solidification de l'eau

son volume augmente : l'eau, en devenant de la glace

### 3.3.2 - Deux textes d'un même élève

Voici deux textes écrits par un même élève, l'un en début d'apprentissage, l'autre au moment de l'évaluation sommative en fin d'apprentissage (il porte sur une autre expérience). En comparant ces deux écrits, élève et enseignant peuvent mesurer le chemin parcouru.

Premier jet

dans le globe il y a de l'air et quand tu relâche  
il y a des bulles qui sortent du globe

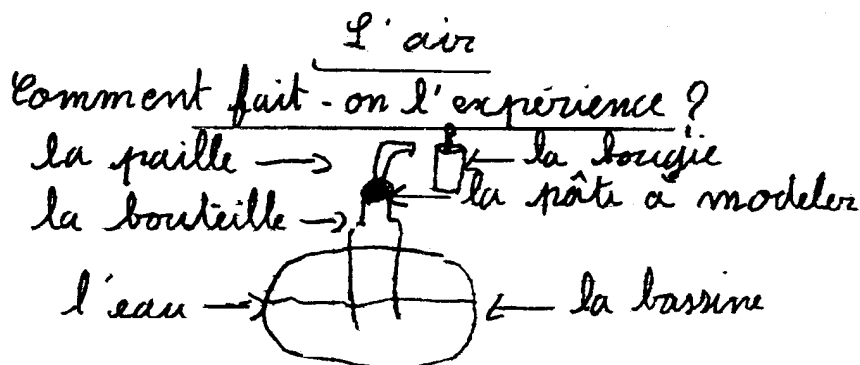
comment

et bien quand tu met le globe il a des bulles que par  
ce que il y a il'air

ce qui se passe

il y a des bulles qui sortent du globe

Evaluation sommative



Le résultat

je mets la bouteille dans l'eau et je mets  
la bougie à côté de la bouteille - quand  
j'appuie sur la bouteille, la bougie s'éteint

L'explication

J'appuie sur la bouteille, l'air monte, ça  
éteint la bougie.



# **4** **CHAPITRE**

## **TRAVAILLER PAR PROJET**

**EXEMPLE : REDIGER UN  
QUESTIONNAIRE POUR  
RECUEILLIR DES  
INFORMATIONS**



Il existe de nombreux types de projets, tout au long du cycle 3, pour lesquels il peut être utile de savoir écrire un questionnaire qui permettra de récolter des informations

- Avant d'aller visiter une exposition, ou une usine, une fabrique... (ou encore avant de rencontrer quelqu'un, par exemple un spécialiste dans tel domaine, une personne venant d'un autre pays...) la réalisation d'un questionnaire aidera les élèves à observer, dessiner ou photographier, questionner... au cours de la visite ou de la rencontre. En le réalisant, ils pourront se mettre "en projet" d'acquérir des connaissances, de ne pas se contenter d'un regard ou d'une écoute passifs. Ce sera aussi l'outil qui leur permettra ensuite d'organiser les informations récoltées pour en rendre compte, ou encore les comparer, les reformuler... et peut-être découvrir qu'ils ont aussi appris "d'autres choses", auxquelles ils ne s'attendaient pas ?

- La réalisation d'un questionnaire peut également avoir un intérêt dans le cadre d'un projet où les élèves vont eux-mêmes communiquer des connaissances. Ce sera alors un outil pour s'assurer de la compréhension des destinataires, motiver leur écoute ou encore les aider à stabiliser leurs connaissances (exposé, exposition...).

- L'écriture d'un questionnaire peut trouver sa place dans un projet de recherche d'informations dans des documents : le lecteur peut, avant de lire, écrire les questions qu'il se pose, ce qu'il souhaite apprendre. Nous y reviendrons dans la troisième partie portant sur des compétences de lecture.

- Enfin, le questionnaire peut s'adresser à un autre lecteur d'un même document : la tâche de l'élève consiste alors à rédiger les questions qui inciteront un autre lecteur à lire et à comprendre le texte pour construire de nouvelles connaissances.

Ce qui peut poser problème à l'enseignant dans les 2 premiers cas, c'est le fait que l'écriture d'un questionnaire n'est qu'une étape à l'intérieur d'un projet plus vaste : comment alors bien gérer le temps pour réussir à "tout" faire ?

Comment planifier les différentes étapes du travail pour que le projet avance tout en garantissant l'apprentissage de compétences et de connaissances aux élèves ?

En effet, un projet de type "visite" peut être occasion de multiples "activités", parmi lesquelles il est indispensable de repérer celles qui vont faire l'objet d'un "apprentissage". Sans doute est-il nécessaire de se limiter sans chercher à TOUT faire ou à TOUT apprendre à cette occasion. Sans doute faut-il aussi saisir cette opportunité pour renforcer des compétences dont l'apprentissage a été conduit antérieurement.

Voici un exemple d'outil qui peut permettre à l'enseignant de repérer des "possibles" puis de faire des choix pour décider de ce qui est effectivement "réalisable". S'il décide ici de donner priorité à l'apprentissage de la compétence à écrire un questionnaire, c'est en fonction de sa programmation pour l'année. Si cette compétence était déjà en voie d'être maîtrisée, ce serait alors l'occasion de la renforcer, et c'est une autre compétence qui pourrait être objet d'apprentissage...

## 4.1 - Un outil pour explorer les possibles et faire des choix

Exemple de projet : réaliser une exposition à destination d'élèves des autres classes pour expliquer ce qui a été appris lors d'une visite

<b>Activités "possibles"</b>	Faire l'inventaire de tout ce qu'ils savent sur ce sujet, pour en vérifier l'exactitude au moment de la visite	Préparer un questionnaire qui guidera la prise d'informations pendant la visite	S'organiser dans chaque groupe pour trouver la réponse à certaines questions (observer, écouter, questionner, dessiner...)	Chercher des informations complémentaires dans des livres documentaires	Réaliser des panneaux pour expliquer les connaissances acquises autour des différents thèmes abordés	Réaliser un croquis "explicatif" (par exemple un croquis montrant pourquoi un château-fort était difficile à prendre)	Commenter oralement les panneaux au moment de l'exposition  etc...
<b>Compétences en jeu</b>		<b>A - Rédiger un questionnaire</b>	<b>B - Travailler en groupe</b>	<b>C - Lire pour rechercher des informations</b>	<b>D - Réaliser un panneau pour communiquer des connaissances</b>	<b>E - Réaliser un croquis pour communiquer des connaissances</b>	<b>F - Expliquer oralement des connaissances</b>
<b>Commentaires et décisions : Quels objets d'apprentissage prioritaires ?</b>	<p><b><u>La compétence à rédiger un questionnaire peut être choisie comme objet d'apprentissage principal.</u></b></p> <p>Avant d'écrire le questionnaire, chaque groupe d'élèves met par écrit tout ce qu'il pense savoir sur le sujet. La confrontation permet de faire émerger des écarts entre les représentations, d'ébranler les certitudes. Ce travail permet d'aider les élèves à mieux cibler ensuite des questions essentielles.</p>		<p>Les élèves sont habitués à coopérer.</p> <p><u>Cette situation sera occasion de renforcer la compétence à travailler en groupe</u>, en prenant le temps de prévoir les tâches à réaliser et d'analyser après coup le fonctionnement du groupe</p>	<p>Les élèves ont appris en cycle 2 à chercher des documents sur un thème. Ils savent également situer une information à l'aide de la table des matières. Ils commencent à savoir localiser des explications en réponse à des questions.</p> <p><u>Ce sera l'occasion de renforcer cet apprentissage</u></p>	<p>Le questionnaire servira de "fil conducteur" pour la réalisation des panneaux, qui présenteront les questions et les réponses, accompagnés de croquis ou photos.</p> <p><u>Cette compétence ne sera pas véritablement construite par les élèves :</u></p> <p>l'enseignant "aidera" à la réalisation</p>	<p>L'enseignant décide d'utiliser des croquis existant comme supports d'explications</p> <p><u>Pas d'apprentissage de cette compétence</u></p>	<p>L'enseignant choisit de ne pas conduire cet apprentissage, même si les élèves se retrouvent effectivement en situation de commenter, d'expliquer oralement.</p> <p><u>Ce sera l'occasion d'un simple entraînement qui ne sera pas à ce moment évalué</u></p>

## Place de l'écriture et de l'utilisation du questionnaire tout au long du projet

<p><i>Phase d'apprentissage de la compétence</i></p>	<p><b>Avant la visite</b></p>	<p>Faire l'inventaire des connaissances et de ce qu'ils souhaitent savoir</p> <p>Essais et réécritures (en suivant la trame d'une séquence proposée dans le chapitre 1)</p> <p><u>C'est le temps de l'apprentissage, forcément "long"</u> : 2 ou 3 semaines peuvent être nécessaires pour que la compétence commence à se construire dans les temps d'écriture et à l'aide des activités portant sur des apprentissages ponctuels</p>
	<p><b>Ecrire le questionnaire</b></p>	<p>Utilisation du questionnaire pour rechercher des informations, demander des explications, repérer des éléments à photographier ou à dessiner...</p>
	<p><b>Pendant la visite</b></p>	<p>Retour sur l'activité : les questions posées ont-elles permis de collecter des explications ?</p> <p>A partir des remarques, amélioration de la liste de "conseils" pour écrire le questionnaire si nécessaire.</p>
<p><i>Phase d'utilisation du questionnaire outil</i></p>	<p><b>Après la visite écrire le questionnaire (amélioration)</b></p>	<p>La recherche s'effectue en fonction des questions qui n'ont pu trouver de réponse,</p> <p>ou si la visite a fait émerger d'autres questions,</p> <p>ou encore si les réponses proposées par un groupe ne sont pas acceptées comme exactes par les autres</p>
	<p><b>Rechercher des informations dans des documents</b></p>	<p>L'écriture des panneaux s'organise autour des questions, éventuellement améliorées ou complétées au fil des diverses recherches, et des réponses trouvées</p>
	<p><b>Réaliser des panneaux</b></p>	

## 4.2 - Critères de réussite et activités d'aide à l'apprentissage

	Le questionnaire est réussi si	Selon les difficultés rencontrées, s'entraîner à...
<p><b>Il permet d'apprendre des choses que l'on ne sait pas et qui sont importantes (intérêt du questionnaire)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les questions sont organisées, classées, autour de thèmes ou de titres et répondent au projet de recherche</li> <li>- Il n'y a pas de questions sur des choses "évidentes" ou que l'on sait déjà, pas de questions "hors sujet"</li> <li>- Eviter les questions auxquelles on répond par "oui" ou "non" (sauf en cas d'enquête à dépouiller rapidement, de type sondage) pour obtenir des informations riches</li> <li>- Les "mots questions" utilisés sont variés : certaines questions sont "descriptives" (qui ? quoi ? quand ? où ? combien ?...) d'autres plus explicatives (comment ? pourquoi ? qu'est-ce qui fait que ?...)</li> <li>- Il n'y a pas 2 fois la même question, posée sous des formes différentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver des mots-clés, des titres (Cf. 4ème partie, chapitre 3) <i>Lecture / écriture</i></li> <li>• Construire des "trames types" de questionnaires portant sur un personnage, un pays, un événement, ... <i>Lecture / écriture</i></li> <li>• Trouver des questions "essentiels" (de type "Comment... Pourquoi...") : différencier les questions "de détail", auxquelles répondent quelques mots d'un texte, et celles qui nécessitent des mises en relation d'informations (Cf. troisième partie, chapitre 3) <i>Lecture</i></li> </ul>
<p><b>Les questions sont compréhensibles pour le lecteur</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chaque question est écrite lisiblement et bien ponctuée</li> <li>- L'emploi de la forme interrogative est correct. Le sujet est inversé si nécessaire</li> <li>- Si un pronom est utilisé, on peut trouver le nom qui lui correspond soit dans le début de la question, soit dans la question qui précède</li> <li>- Les terminaisons des verbes sont correctes (attention en cas de sujet inversé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la forme interrogative (construction, ponctuation, accords sujet / verbe) <i>Grammaire / Conjugaison</i></li> <li>• Utiliser des substituts (Cf. quatrième partie, chapitre 6) <i>Grammaire de texte</i></li> </ul>

# 5 CHAPITRE

## APPRENDRE EN GROUPE

### EXEMPLE : ECRIRE UN TEXTE QUI EXPLIQUE "COMMENT"

---

L'exemple de séquence présenté ci-dessous s'inscrit dans le cadre d'un projet d'**organisation d'une exposition** sur le thème du tri et du recyclage des déchets ménagers. A cette occasion, les élèves auront à transmettre à leurs "visiteurs" les connaissances qu'ils ont acquises sur le sujet. Les destinataires de l'exposition seront d'une part les parents, d'autre part des élèves d'autres classes de l'école.

La mise en œuvre de ce projet est l'occasion de multiples activités permettant d'acquérir ou communiquer des connaissances : questionner un intervenant, qui propose jeux et apports d'informations sur ce sujet, écouter ses explications, participer aux différents jeux, enquêter, dessiner, chercher des réponses à des questions, expliquer oralement... Concernant la construction de compétences nouvelles, l'enseignant a choisi de privilégier l'apprentissage de la communication écrite, puisqu'il y a là un enjeu particulièrement fort : expliquer aux parents et aux copains ce qu'ils ont appris et les conduire à questionner leur comportement de "consommateurs". C'est donc pour ces élèves une nouvelle occasion de s'interroger sur ce qui rend une explication écrite compréhensible et d'apprendre à prendre de la distance avec leur écrit en se mettant à la place du destinataire.

Comme c'est souvent le cas lors d'une exposition, les textes écrits à destination des visiteurs sont des écrits de groupe, voire des écrits collectifs.

**Comment, dans ce cas, permettre effectivement à chacun de progresser, tout en garantissant une production écrite de qualité... et collective ?**

C'est à cette question que tente de répondre le déroulement de séquence présenté ci-après.

## 5.1 - Exemple de déroulement d'une séquence d'apprentissage en CE2

**Tâche problème proposée pour permettre l'apprentissage** : réaliser un jeu qui explique "comment on recycle le verre", à proposer à ceux qui viendront visiter l'exposition

Les jeux seront fabriqués en équipe. Ils devront comporter à la fois des croquis et des textes.

**Connaissances mobilisées** : les différentes étapes du recyclage du verre (acquises en visionnant une cassette + explications orales)

Cette séquence nécessite environ deux à trois semaines de travail (10 séances de 3/4 d'heure à 1h environ, qui se répartissent sur les horaires de sciences, expression orale, production d'écrits, lecture, grammaire et orthographe<sup>10</sup>).

	Modalités d'organisation et consignes	Pourquoi cette forme de travail ?
<b>Première séance</b> (Expression orale : lancement du projet)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupes de 4 élèves</li> </ul> Décider de la forme que prendra le jeu (papier et feutres pour en réaliser une maquette <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collectif - Présentation des différents projets : Quelle forme prendra le jeu ? Comment jouer ? Chaque groupe modifie, améliore ensuite son projet initial.</li> </ul>	Permettre aux membres du groupe de confronter leurs idées et de commencer à élaborer un projet commun. La comparaison permet de repérer avantages et inconvénients, d'enrichir l'éventail des possibles avant de s'engager dans un choix : chaque groupe réalisera un jeu de cartes à remettre en ordre, chaque carte comportant texte et croquis.
<b>Deuxième séance</b> (Production d'écrits + sciences premiers essais de BD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement</li> </ul> Chacun réalise une esquisse de bande dessinée présentant les étapes du recyclage : croquis rapides, au crayon à papier. <ul style="list-style-type: none"> <li>• En groupe</li> </ul> Comparer les esquisses : sont-ils d'accord sur l'ordre des étapes et sur le déroulement précis de chacune ? Lister les points de désaccord et chercher comment les résoudre.	Il s'agit d'engager chaque élève dans un questionnement sur le contenu du message à transmettre : peut-il se représenter avec suffisamment de précision ce qu'il veut faire découvrir à ses destinataires ? La confrontation permet de s'interroger sur l'exactitude des explications à transmettre et de décider de recourir à un référent "objectif" (et non pas à la "loi du plus fort") pour se mettre d'accord : les élèves proposent de visionner à nouveau la cassette en étant plus attentifs aux étapes qui posent problème.
<i>Troisième séance</i> (Sciences)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Collectivement - Préciser les connaissances à transmettre.</i></li> </ul> <i>Activité d'aide à la tâche d'écriture : La cassette vidéo est regardée avec le projet de chercher des explications précises sur les points de désaccord. Reformulations...</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Chaque groupe s'organise pour se partager la réalisation des cartes du jeu, tous n'ayant pas obligatoirement le même nombre de cartes à réaliser.</i></li> </ul>	
<b>Quatrième séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuellement - Chacun réalise croquis et textes correspondants (rédigés au brouillon, puisqu'ils seront réécrits, améliorés en cours de séquence d'apprentissage).</li> </ul>	Chacun peut s'essayer à écrire, se poser des questions concernant la manière de se faire comprendre par son destinataire, sachant qu'on n'attend pas de lui un écrit "parfait".

<sup>10</sup> Voir le schéma de séquence présenté au chapitre 1. Pour des commodités de mise en page, la disposition en colonnes n'a pas été respectée ici. Mais les séances portant sur la production d'écrit sont entourées d'un trait épais, celles qui portent sur des apprentissages plus ponctuels sont écrites en italique.

<p><b>Quatrième séance (suite)</b> (production d'écrit / lecture par autrui)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En groupe - Chaque groupe reconstitue son jeu, à partir des réalisations individuelles. Puis les groupes échangent leurs jeux, avec les consignes suivantes : Faites comme si vous étiez les visiteurs de l'exposition et essayez de jouer : est-ce possible ? est-ce intéressant ? pourquoi ? Préparez au moins un compliment et un conseil que vous donneriez aux auteurs du jeu pour faciliter la compréhension des destinataires.</li> <li>• Collectif - Chaque groupe présente un compliment et un conseil. Ils sont remis en forme comme ci-dessous (5.2) pour servir de guide à la relecture.</li> </ul>	<p>Le travail en groupe favorise la prise de conscience et l'explicitation de ce qui pose problème. Par ailleurs, en étant lecteurs critiques d'un autre texte, les élèves perçoivent mieux ce qui peut également poser problème dans leur propre texte.</p> <p>Le rôle du collectif est de communiquer ce qui a été repéré comme pouvant gêner ou faciliter la communication écrite, et de stabiliser un outil d'aide à la réécriture (et à l'écriture d'autres textes explicatifs)</p>
<p><b>Cinquième et sixième séances</b> (grammaire et lecture)</p>	<p><i>En fonction des points repérés comme posant particulièrement problème :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Activité d'aide à l'apprentissage en grammaire : préciser les explications d'un texte en utilisant des compléments (cf fiche 5.3)</i></li> <li>• <i>Activité d'aide à l'apprentissage en lecture (grammaire du texte) : comment relier les explications chronologiques du texte en utilisant des connecteurs appropriés (cf quatrième partie, chapitre 7) La présence de quelques connecteurs sera un indice utile pour les lecteurs qui auront à remettre les cartes du jeu en ordre.</i></li> </ul>	
<p><b>Septième séance</b> (réécriture)  (Orthographe)</p>	<p>Individuel - Chacun améliore son texte en ajoutant si nécessaire un connecteur (d'abord, ensuite...) et en précisant les étapes à l'aide de compléments : le texte est-il suffisamment précis pour que les destinataires comprennent ? Vérification de l'orthographe (qui n'a pas été corrigée par l'enseignant) à l'aide d'une fiche guide : "questions pour vérifier l'orthographe d'un texte"</p>	<p>La notion de complément ou de "mot pour faire des liens" (connecteur), les apprentissages réalisés en orthographe, sont des outils que chacun a à sa disposition pour mieux se faire comprendre.</p>
<p><b>Huitième séance</b> (coévaluation et amélioration)</p>	<p>• Groupe de 2 - Niveau proche Relecture et amélioration du texte de chacun à l'aide des "conseils".</p>	<p>Il est difficile de s'évaluer individuellement : c'est une activité qui suppose beaucoup de "distance" avec sa production. Avant d'être maîtrisée de façon individuelle, elle peut l'être en "tandem", la présence d'un tiers facilitant la prise de recul.</p>
<p><b>Neuvième séance</b> (stabilisation des productions)</p>	<p>En groupe : mise en forme du jeu définitif. Chaque élève présente à son groupe son texte amélioré. Le groupe aide si nécessaire à la mise en forme du texte de chacun et s'assure de la cohérence d'ensemble, en particulier de la présence de connecteurs pertinents. L'enseignant intervient si nécessaire pour faciliter la production.</p>	<p>A ce moment du déroulement, on passe <i>d'une logique d'apprentissage à une logique de production</i>. On ne vise plus alors l'apprentissage de chacun mais la réalisation d'une production de groupe réussie : il est important que le jeu soit lisible, agréable à regarder... et qu'il puisse fonctionner !</p>
<p><b>Plus tard...</b> (production d'écrit)</p>	<p>Individuellement Evaluation sommative de la compétence : écrire un texte qui explique comment... (sur un autre sujet !). Chacun a à sa disposition les conseils élaborés ici.</p>	<p>Retour à la logique d'apprentissage. Il s'agit de s'assurer que chacun a effectivement progressé : quels sont les critères réussis ? Quels sont ceux qui posent encore problème ? (qui nécessiteront d'autres apprentissages)</p>



## 5.2 - Exemple d'outil d'aide à la "révision" d'un texte, réalisé et utilisé par les élèves en CE 2

Ce type d'outil aide les élèves à "agir" sur leur texte pour l'améliorer. Il manifeste l'importance accordée à l'opération de "révision" du texte : non pas une relecture rapide mais une tâche complexe... et qui prend du temps (une séance de travail entière, huitième séance)!

Bien qu'explicités à partir du vécu d'une situation particulière, les conseils repérés ci-dessous pourront être remobilisés par les élèves chaque fois que, au long du cycle, ils auront à écrire un texte "qui explique comment...", quel que soit le thème de l'explication.

<b>J'écris un texte pour expliquer comment fabriquer... (ou comment se passe...) : est-ce que les destinataires comprendront ?</b>		
<b>Je relis mon texte (au brouillon)</b>	<b>Je l'améliore</b>	<b>(case à cocher quand c'est fait)</b>
1 - Est-ce que j'ai expliqué <b>en suivant l'ordre des étapes</b> ? Est-ce que je n'ai pas <b>oublié des étapes</b> importantes ?	Je revois dans ma tête toutes les étapes. Je peux relire mon texte avec un copain...	
2 - Est-ce que mon destinataire pourra <b>comprendre chaque étape</b> ? - les phrases sont-elles précises - les croquis sont-ils précis et beaux, sans détails inutiles ? - les croquis sont-ils légendés ? - ai-je utilisé un vocabulaire "technique" (verbes d'action, noms, adjectifs...) ? le lecteur pourra-t-il le comprendre ?	Quelles questions mon destinataire peut-il se poser ? - je précise les phrases avec des compléments (où ? quand ?... ) - j'améliore les croquis (ou je recommence si c'est nécessaire) - je surligne en couleur les mots techniques. Je les précise : le mot technique est repris sur le croquis ou expliqué dans le texte	
3 - Est-ce que j'ai évité de répéter "et"... "après"... "ensuite"... en utilisant d'autres mots pour relier les étapes	Je les écris en rouge. J'utilise la fiche "mots pour relier" pour améliorer mon texte	
4 - Je vérifie si je n'ai <b>pas répété souvent le même mot</b>	J'entoure de la même couleur les mots répétés et j'essaie d'en supprimer (utiliser des pronoms, d'autres mots...)	
5 - Je vérifie l' <b>orthographe</b>	J'utilise la fiche du classeur "questions pour vérifier l'orthographe"	

### 5.3 - Des activités de "grammaire de texte"<sup>11</sup> / outils pour résoudre des problèmes de communication

Dans l'exemple de séquence ci-dessus, des activités d'aide à l'apprentissage portant d'une part sur le rôle des compléments dans la phrase et d'autre part sur l'utilisation de connecteurs ont été nécessaires pour que les élèves réussissent à résoudre les difficultés rencontrées. Abordées ici, ces notions se construiront progressivement à travers des rencontres avec d'autres situations où elles se révéleront également utiles.

D'autres difficultés auraient pu être explicitées, qui auraient fait apparaître d'autres besoins d'apprentissages, pour tous les élèves de la classe ou seulement pour quelques uns. En voici quelques exemples, accompagnés de propositions d'activités d'aide à l'apprentissage.

<b>Difficulté à donner des explications suffisamment précises pour que le destinataire comprenne</b> (voir l'exemple ci-après)	Cela a été l'occasion de <b>découvrir l'importance des compléments</b> dans la phrase, non pas sur un mode formel - il faut savoir repérer les compléments - mais en permettant de <b>donner du sens à cette notion</b> , parce que sa maîtrise est un outil pour une meilleure communication.  Le type d'activité proposé ci-dessous veut leur permettre de percevoir en quoi l'utilisation de compléments est une aide pour mieux se faire comprendre.
<b>Difficulté à relier les paragraphes pour donner de la cohérence au texte</b>	La <b>notion de connecteurs</b> , de "mots (ou groupes de mots) liens" entre les paragraphes, a déjà été travaillée dans des projets d'écriture d'histoires. Les élèves ont pu enrichir cet apprentissage, en repérant des mots nouveaux, qu'ils n'avaient pas rencontrés dans les textes narratifs : pour commencer, d'abord, après avoir... (voir les exemples de situations d'apprentissage dans la <u>quatrième partie</u> de ce dossier).
<b>Selon les besoins des élèves, d'autres apprentissages peuvent être proposés</b>	
<b>Difficulté à mettre en page...</b>	- Repérer, à partir d'exemples de textes, comment est <b>mis en page et structuré</b> un texte qui explique comment...
<b>Difficultés à gérer les répétitions</b>	- Utiliser des <b>pronoms</b> , en particulier pronoms personnels compléments et pronoms démonstratifs (voir la <u>quatrième partie, chapitre 6</u> )
<b>Difficultés concernant la précision du vocabulaire</b>	- Utiliser différents moyens pour <b>préciser le sens d'un mot</b> (voir la <u>quatrième partie, chapitre 7</u> ).

Et si des élèves rencontrent TOUTES ces difficultés ? C'est signe que la tâche proposée est trop complexe, à ce moment de l'apprentissage, pour ces élèves-là. Il faut alors envisager d'en "réduire" le niveau de difficulté :

- en adaptant le niveau d'exigence (certains élèves ne prennent pas en compte tous les critères de réussite),
- en adaptant les conditions de la réalisation : travail par 2 ou 3, ou encore intervention de l'enseignant qui "prend en charge" une partie de l'activité, l'élève étant alors disponible à certains aspects de la réussite, ceux pour lesquels il est réellement "outillé".

<sup>11</sup> La quatrième partie porte sur ces activités ponctuelles d'aide à l'apprentissage et présente de manière plus détaillée ce que l'on appelle la "grammaire de texte".

## 5.4 - Exemple d'activité proposée en grammaire - Notion de complément en CE 2

1 - Rappel du problème posé : les explications ne sont pas suffisamment précises pour que les destinataires comprennent. Il faut trouver un moyen pour être plus précis.

Présentation du texte ci-dessous. Tâche à réaliser par groupe de 2 élèves de niveau à peu près homogène.

*Voici un texte qui explique à Krystel comment on fabrique le papier recyclé. Est-ce qu'elle peut le comprendre ? Dans la colonne du milieu, écris les questions qu'elle va se poser (quoi ? où ? quand ? etc.) Dans la colonne de droite, "répare" la phrase en ajoutant un complément pour être plus précis.*

### Le papier recyclé

Texte à améliorer	Les questions que va se poser Krystel	Améliore le texte en ajoutant des compléments pour que Krystel comprenne mieux
On déchire une feuille de journal.	_____	_____
On met de l'eau chaude et on ajoute les petits bouts de papier.	_____	_____
Ensuite, on mélange la pâte.	_____	_____
On laisse la pâte se reposer.	_____	_____
On plonge le cadre et le tamis dans la cuvette.	_____	_____
Puis on le ressort.	_____	_____
On passe l'éponge.	_____	_____

2 - Après une quinzaine de minutes, communication des questions et des propositions d'améliorations. Explication de la notion de complément.

3 - Recherche de compléments dans un autre texte qui explique comment. A quelles questions répondent-ils ?

4 - Réécriture de leur propre texte : quelles questions vont se poser les lecteurs en lisant telle phrase ? Comment l'améliorer pour la rendre plus précise ?

### Exemple de texte réécrit par un élève

A noter : il ne s'est pas contenté d'ajouter des compléments mais a parfois modifié la proposition initiale. Les compléments ajoutés pour préciser où, quand, comment... ont été soulignés.

n° 1 D'abord on découpe des  
feuilles en petit morceau

n° 2 Ensuite on les met dans  
une cuvette .

n° 3 on ajoute de l'eau chaude

n° 4 ensuite on laisse un peu reposer  
1 ou 2 heures

n° 5 des qu'on n'a fini de laisser  
reposer on va prendre un  
mixeur et on va mixer la pâte  
à papier .

n° 6 puis on va prendre un tamis

# 6 CHAPITRE

## ORGANISER LA PROGRESSION D'UN APPRENTISSAGE

EXEMPLE : FAIRE UN  
EXPOSE



La préparation et la conduite d'exposés oraux sont des activités fréquemment proposées en cycle 3. Les enseignants reconnaissent que ce type de projet a l'avantage de faciliter l'engagement des élèves dans l'acquisition de connaissances nouvelles en histoire, géographie ou sciences, dans la mesure où il y a un véritable défi à relever : remplacer en quelque sorte l'enseignant pour expliquer à leurs camarades ce qu'ils ont eux-mêmes appris.

Le risque inhérent à ce type de situation pourrait être de "se perdre" dans la complexité de la tâche à réaliser... et d'en oublier d'apprendre... : comment choisir des situations adaptées - ni trop simples, ni trop complexes - et comment les organiser pour que chaque élève puisse progresser tout au long du cycle ?

## 6.1 - Quelques points de repères pour organiser l'apprentissage de cette compétence

Pour que les élèves maîtrisent de mieux en mieux la compétence à communiquer oralement des informations, deux composantes sont à travailler :

- **la composante "lecture"**

Fréquemment, dans le cas d'exposés, les élèves ont à communiquer des informations prélevées dans des textes lus : aussi ont-ils besoin d'apprendre à extraire du (ou des) texte(s) ce qui est important à communiquer.

Des séquences portant sur cet apprentissage sont proposées dans la troisième partie portant sur la construction de compétences de lecture. Dans le chapitre 4 intitulé "lire pour se fabriquer une fiche mémoire des informations essentielles d'un texte", est expliqué comment la réalisation de traces écrites facilite grandement la sélection et la réorganisation des informations contenues dans un texte.

*En effet, se faire comprendre suppose d'avoir soi-même bien compris !* Les enseignants qui se risquent à proposer à leurs élèves de préparer des exposés déplorent fréquemment le fait que ceux-ci ont tendance à recopier des paragraphes qu'ils ne comprennent pas très bien eux-mêmes, et qu'ils ont bien du mal à se détacher de leur texte pour expliquer avec leurs propres mots, plutôt qu'en lisant à haute voix.

En ayant sous les yeux une "trace écrite" du texte lu et non pas un document rédigé (fiche avec titres, sous-titres et mots-clés, liste de questions auxquelles il leur faut apporter des réponses, tableau...), les élèves sont davantage capables d'expliquer "avec leurs propres mots" ce qu'ils ont appris : la trace écrite les aide à retrouver en mémoire les informations à communiquer et à les reformuler pour que leurs destinataires comprennent.

- **la composante "communication orale" : donner envie d'écouter en se faisant comprendre et entendre.**

Des apprentissages plus spécifiques porteront sur la communication orale : se faire entendre et intéresser son public nécessitent de s'entraîner à parler fort, à articuler, à regarder les destinataires, à varier le ton de la voix... (rejoignant ainsi les apprentissages liés à la lecture à haute voix). Mais bien sûr, plus le contenu sera maîtrisé, plus les élèves seront capables de réussir ces aspects là aussi.

C'est dans la confrontation avec des situations multiples et diverses que les élèves ont la possibilité de construire cette compétence.

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, apprendre à communiquer oralement des informations est un apprentissage particulièrement complexe, et par conséquent nécessairement long à mettre en place.

Ainsi, plutôt que de prévoir la préparation d'un seul exposé oral dans l'année, est-il préférable d'envisager des situations à la fois plus nombreuses et plus "légères", qui portent sur des contenus d'informations très ciblés et qui ne requièrent pas un temps trop long de préparation et de communication. Si la démarche était trop diluée dans le temps, les élèves auraient des difficultés à en percevoir la globalité. Une heure ou deux peuvent suffire à expérimenter une situation de communication avec tous les élèves de la classe.

Un exemple de planification de situations de communication au cours d'une année de classe est présenté en 6.2.

La stratégie d'enseignement privilégie le repérage des démarches qui permettent effectivement de réussir à bien communiquer oralement des explications.

Ce n'est pas la réalisation d'un "exposé parfait" qui est recherché, mais l'apprentissage d'une compétence : chaque situation est l'occasion de prendre conscience de ce qui facilite (ou qui empêche) la communication orale d'informations. Pour cette raison, la démarche est peu guidée, on laisse aux élèves le temps de se tromper... de ne pas réussir immédiatement, pour que, à travers les réussites et difficultés rencontrées, ils intègrent progressivement les "conseils" repérés pour mieux réussir.

Les temps de mise à distance, d'analyse de ce qui a été réussi et de ce qui a posé problème, jouent un rôle essentiel : ce ne sont pas seulement ceux qui font l'exposé qui apprennent à communiquer ; ceux qui écoutent sont souvent les plus à même de repérer et de verbaliser ce qui aide ou qui empêche la compréhension.

Les temps d'analyse conduits avec les élèves portent sur les diverses composantes de la compétence à communiquer oralement :

- Préparer la communication : comment les élèves ont-ils procédé pour sélectionner les informations essentielles et se les approprier ? Les traces écrites réalisées ont-elles été une aide à la lecture ?...
- Communiquer oralement : les destinataires ont-ils été intéressés (attention portée aux destinataires, voix, regard.....) ? Les auteurs de l'exposé ont-ils su utiliser leurs documents

écrits et s'en détacher suffisamment pour expliquer ?...

- Expliquer, se faire comprendre : les destinataires ont-ils pu construire des connaissances nouvelles ? Qu'est-ce qui les a aidés, ou gênés ?...

Des "conseils" sont ainsi progressivement explicités et gardés par écrit, constituant un "guide" pour la préparation et la conduite d'exposés, qui sera réutilisé et amélioré tout au long de l'année et du cycle (Cf. 6.3).

## 6.2 - Exemple d'une progression possible de situations de communication orale au cours d'une année scolaire en CM 2

Domaine	Exemples de situations de communication orale	Organisation
<b>Premier trimestre</b>  Sciences	Etape 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>Ecrire en marge d'un texte (de 1 à 2 pages, selon le niveau de lecture) quelques questions auxquelles on peut trouver réponse en le lisant : une question par paragraphe.</li> </ul> Etape 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>La liste de ces questions est utilisée comme support pour communiquer oralement les informations à un autre groupe, sans avoir recours au texte initial.</li> </ul> Etape 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>Remettre le texte initial aux destinataires, pour repérer ce qui a été effectivement compris et ce qui a facilité ou gêné la communication. Chaque groupe propose un point réussi et un point qui a posé problème : première explicitation de conseils</li> </ul>	- 2 textes différents, portant sur le même thème - Travail par groupe de 2 sur l'un des textes Communication entre des groupes qui n'ont pas lu le même texte. - Environ 1/2 h de préparation, 10mn de communication et 15mn d'analyse et explicitation de "conseils".
Géographie	Même démarche, avec d'autres textes. Réinvestissement des "conseils" pour expliquer oralement. Le questionnaire est remis aux destinataires qui répondront ensuite aux questions.	Même organisation
<b>Deuxième trimestre</b>  Histoire	Etape 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>Lire et comprendre un texte : en réaliser la fiche "mémoire" : titres, sous-titres + 4 ou 5 mots ou expressions clés par paragraphe. Cette fiche correspond alors au plan de l'exposé, à un "guide" pour sa conduite.</li> </ul> Rappel des "conseils" : comment réussir ? Etape 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>Confrontations des fiches entre élèves ayant le même texte / améliorations... : recopier sous forme d'une affiche.</li> </ul> Etape 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>Groupes formés de 4 élèves ayant lu chacun un texte différent. Chaque élève présente à tour de rôle son affiche, explique... à ses camarades.</li> </ul> Etape 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>Retour sur la démarche pour expliciter ce qui favorise la communication et affiner la liste de "conseils".</li> </ul>	- 4 textes différents, plus ou moins longs et complexes, portant sur divers aspects d'un même thème - Communication d'un élève à un petit groupe - 1ère séance : environ 1/2h de préparation, 15mn de confrontation et amélioration - 2ème séance : environ 5mn de communication pour chacun + 20mn d'analyse de la démarche.
Sciences	Même tâche à réaliser , avec d'autres textes...	Même organisation



Domaine	Exemples de situations de communication orale	Organisation
<p><b>Troisième trimestre</b></p> <p>Géographie</p>	<p>1 • A partir de la lecture d'un document portant sur la comparaison entre des paysages, des fleuves, des pays..., réaliser un tableau à double entrée pour comparer...</p> <p>2 • Comparaison des essais par groupe de 4 et réalisation d'un panneau qui servira de support pour la communication</p> <p>3 • Deux groupes ayant travaillé avec le même document font à tour de rôle leur exposé à la classe.</p> <p>4 • Comparaison : quels sont les "conseils" qui sont respectés par chaque groupe ? Quels sont les points à améliorer ?... etc</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 textes portant sur des thèmes différents, 2 groupes disposant du même texte (= 8 groupes de 3 ou 4)</li> <li>• Communication d'un groupe à toute la classe</li> <li>- 1ère séance : étapes 1 et 2 1h de préparation</li> <li>- 2ème et 3ème séances : étapes 3 et 4 - environ 15mn d'exposé et 5mn d'analyse pour les 2 premiers groupes (idem pour les groupes suivants, soit environ 2 fois 40 mn.</li> </ul>
<p>Histoire</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du projet de communication : les élèves iront en petit groupe expliquer... aux élèves d'une autre classe. Pour préparer leur exposé, ils auront le choix du type de trace écrite à réaliser. (Voir la démarche présentée dans la troisième partie, en 4.3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 textes, dont l'un de 1 ou 2 pages, l'autre plus long et plus complexe</li> <li>• Chaque groupe ira faire son exposé dans une autre classe</li> </ul>

### 6.3 - Exemple de "conseils" explicités par les élèves

Si l'on considère l'ensemble de ce qu'il faut savoir faire pour préparer et réaliser un exposé, on peut considérer que c'est un apprentissage dont la réussite dépend de la maîtrise de plusieurs compétences (réaliser un dossier documentaire, se fabriquer une fiche "mémoire" des explications trouvées dans un texte, communiquer oralement ces explications, communiquer éventuellement par écrit...). Chacune de ces compétences nécessite un temps d'apprentissage spécifique. Aussi, selon le

moment dans le cycle et en fonction des apprentissages déjà conduits, l'enseignant peut-il choisir de privilégier davantage tel aspect et d'en simplifier d'autres, la complexité de la tâche proposée étant différenciée selon les compétences des élèves. La maîtrise de l'ensemble des "conseils" présentés ci-dessous sera à réserver pour la fin du cycle 3.

#### Quelques paramètres permettant de rendre la tâche plus ou moins complexe, selon le moment dans l'apprentissage et selon les compétences des élèves

<b>Concernant les documents à utiliser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- un seul document à lire ou plusieurs</li> <li>- quantité de texte / présence d'illustrations</li> <li>- quantité d'informations connues et d'informations nouvelles pour l'élève</li> <li>- complexité du vocabulaire</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Concernant la réalisation d'une trace écrite support de la communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réalisation individuelle / en petit groupe / avec ou sans accompagnement de l'enseignant</li> <li>- forme imposée ou choisie par l'élève</li> <li>- la trace écrite est seulement utilisée par celui qui communique ou elle est remise, pour mémoire, à tous les élèves</li> </ul>
<b>Concernant les conditions de la communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- communication orale à un autre élève / à un petit groupe / à l'ensemble de la classe / à une autre classe ou à des personnes extérieures à la classe</li> </ul>

<b>Conseils pour communiquer oralement des explications</b>	
<b>Pour préparer ce que je vais expliquer :</b>	
<b>Organisation personnelle</b>	- Si je dois trouver des informations dans des documents, je me pose des questions pour organiser la recherche d'informations (voir les conseils pour réaliser un dossier documentaire <sup>12</sup> )
	- Je me fabrique <u>une fiche</u> <sup>13</sup> portant les informations essentielles (quelle forme prendra-t-elle ?)
<b>Gestion du groupe</b>	- Dans le groupe, on s'organise : qui dira quoi ? on s'entraîne
<b>Pendant l'exposé :</b>	
<b>Prendre en compte le public</b>	- Je dis de quoi je vais parler et je présente le plan.
	- Je regarde le public (les élèves, pas seulement l'enseignant)
	- Je parle assez fort, j'articule.
	- J'intéresse le public : voix, intonation, attitudes...
<b>Se faire comprendre</b>	- L'exposé est organisé, les informations suivent un plan logique
	- Les phrases sont compréhensibles, correctes.
	- Les informations et le vocabulaire sont adaptés au public.
<b>Contenu</b>	- Toutes les informations sont exactes
	- Toutes les informations importantes sont données.
<b>Après avoir présenté les explications :</b>	
<b>Par écrit</b>	- Je peux laisser des documents écrits : affichette, panneau...
<b>Oralement</b>	- Je peux vérifier que j'ai été compris : <ul style="list-style-type: none"> <li>- en posant des questions</li> <li>- en faisant reformuler les auditeurs</li> <li>- en demandant s'il y a des questions</li> <li>- en répondant aux questions (j'essaie de formuler autrement mes explications)</li> </ul>

<sup>12</sup> Voir troisième partie, en 6.2

<sup>13</sup> Voir troisième partie, en 4.2