

COMMENT LIRE UN TEXTE DE LANGUE VIVANTE AU BAC

Conseil du professeur :

Faites une analyse rapide des informations périphériques:

- Recherchez tout indice qui pourrait aider à la compréhension du texte. Y a-t-il un titre au passage, une introduction pour situer l'extrait ?
- Observez la source du texte: le nom de l'auteur: est-il connu, contemporain, peut-on deviner son origine ? (ex pour l'anglais : O'Connor: origine irlandaise, MacLaverty: origine écossaise, etc.)
- Analyser le titre de l'oeuvre (donne un aperçu du texte): à quel type de texte avons-nous affaire? Est-ce un extrait de roman , d'article de presse, de pièce de théâtre , de nouvelle ...
- Quelle est la date: correspond-elle à un événement particulier...?

1ère lecture: lecture suivie (sans s'arrêter), très concentrée

- Objectif: sentir le texte, saisir le sens global
- Remarque: cette 1ère approche du texte semble souvent difficile, car on comprend souvent peu de choses et c'est normal. On est face à un extrait: on ne connaît en général pas l'histoire, ni ce qui s'est passé avant, et c'est en plus dans une langue étrangère... Il ne faut pas se laisser impressionner.

2ème lecture (repérage): crayons ou surligneurs en main.

- Il s'agit ici de rechercher les personnages (majuscules, pronoms...) et les relations qui peuvent exister entre eux, les indications de lieu (majuscules...) et de temps (adverbes, conjonctions, temps des verbes — ex: si l'on passe d'un seul coup au pluperfect, peut-être est-on en présence d'un «flashback», de l'évocation d'un souvenir...), les mots de liaison et l'articulation du texte si elle est visible, les mots clés...
- Remarque: il est pratique d'utiliser différentes couleurs. Si l'on prend toujours les mêmes, le repérage devient peu à peu mécanique et permet ensuite de retrouver facilement les informations demandées dans les questions.

(Une 1ère lecture rapide des questions peut éventuellement se faire à ce moment: celles-ci donnent parfois des clés pour mieux comprendre le texte)

3ème lecture:

- Pour éventuellement terminer le repérage et s'assurer de la bonne compréhension du texte.

Et s'il reste des mots incompris?

- C'est normal. Il y en aura toujours. La plupart ne sont probablement pas essentiels pour comprendre l'histoire. Ceci dit, si un mot revient sans cesse et semble une clé importante, il faut essayer d'en déduire le sens grace:
 - a) au contexte
 - b) à sa nature (nom, [verbe](#), adjectif...)
 - c) à sa formation (racine, préfixe, [suffixe](#)...)
 - d) à l'étymologie: il peut rappeler un mot allemand, latin, français...

Publié le 1 juin 2007 par [LeWebPédagogique](#) dans [Espagnol](#)

Source : <http://lewebpedagogique.com/bac-l/comment-lire-un-texte-de-langue-vivante-au-bac/>

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AUX ENFANTS NOUVEAUX ARRIVANTS

par [Nathalie Francols](#)

Mon intention dans cet article est de mettre à plat mes pratiques d'enseignante, de les confronter à des connaissances théoriques, pour établir une cohérence entre pratique et théorie qui rendra plus efficaces les moyens que j'utilise en classe pour « faire apprendre à lire » les enfants.

L'apprentissage de la lecture en Clin dépend d'un facteur essentiel : **l'enfant sait-il ou non lire dans sa langue maternelle ?**

Son degré de maîtrise de la lecture dans sa langue d'origine ne conditionnera pas forcément son degré de maîtrise en langue seconde mais modifiera les stratégies d'enseignement du professeur et les stratégies d'apprentissage de l'élève.

Le second problème à considérer est : **jusqu'où aller dans la maîtrise de la lecture en classe d'initiation ?** Savoir lire est un objectif général de l'enseignement à l'école primaire. Il faut donc se demander, selon l'âge (entre autres facteurs) des enfants en charge en Clin, à partir de quel degré de maîtrise l'enseignant généraliste de la classe de référence de l'élève peut « prendre le relais ».

La dernière question concernera les **modalités** de l'aide à l'apprentissage que le maître Clin peut apporter. L'enseignant n'apprend pas à la place de l'élève, c'est lui seul qui devient apprenant de lecture. Quels **dispositifs** et quelles **activités** permettront à l'élève de surmonter les **obstacles** de son apprentissage ?

A - Qu'est-ce que « savoir lire » ?

Depuis de nombreuses années, les débats se font et se défont sur l'enseignement de la lecture.

La prolifération d'actes scientifiques et journalistiques sur l'enseignement / apprentissage de la lecture du français montre la complexité du débat.

L'essentiel des discussions s'est longtemps centré autour de la question du déchiffrage et de l'accès au sens du texte écrit.

Or lire, c'est (aussi) traiter un message verbal produit par un auteur absent dans le temps et/ ou l'espace, c'est à dire :

- ▶ **re-produire le sens** produit par un auteur
- ▶ et/ ou **construire du sens** à partir de la production écrite d'un auteur (par exemple la lecture interprétative des textes littéraires à partir du texte en tant que système autonome de construction de sens
- ▶ et/ ou encore **projeter du sens** à partir de sa propre expérience de sujet (vers une psychanalyse de l'acte de lire).

Qu'en est-il pour un enfant, « en train d'apprendre à lire dans sa langue maternelle » (qui va apprendre, qui commence à apprendre, ou qui a appris) dont les parents émigrent en France, et qui doit désormais apprendre à lire dans une autre langue (pour l'instant étrangère, amenée à devenir seconde) ?

Pour Gérard Chauveau, dans "*Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*", RETZ, 1997, lire est une compétence élaborée de construction de sens, prenant appui sur sept compétences restreintes. Je propose d'analyser ces 7 compétences :

- ▶ selon qu'il sera nécessaire de les travailler en Clin ou plus tard en classe de référence,
- ▶ selon que l'enfant maîtrise la lecture dans sa langue maternelle,
- ▶ selon les dispositifs que l'enseignant peut mettre en place en Clin.

B - Evaluation de la lecture en langue maternelle :

Avant de commencer à enseigner, il faut savoir quoi enseigner. Or les **contenus** d'enseignement (et les **méthodes**) devraient varier en fonction des **connaissances** et des **performances** des élèves lorsqu'ils s'inscrivent en Clin. Il est donc nécessaire de procéder à **l'évaluation diagnostique** des savoirs et savoir-faire des élèves nouveaux arrivants.

Il s'agit d'un texte de deux lignes, traduit dans plusieurs langues que je ne maîtrise pas, mais dont je possède une traduction en français.

Une petite fille fait un château de sable sur la plage avec son frère.

Lorsqu'un enfant nouvel arrivant m'est « signalé », l'un de mes premiers actes est l'évaluation de sa maîtrise de la lecture en langue maternelle.

Je demande à l'enfant de lire, s'il sait le faire, le texte désigné puis de dessiner ce qu'il a lu. Il m'est parfois possible de faire « passer » la consigne dans la langue maternelle de l'enfant, lorsque des élèves bilingues peuvent la traduire.

Lorsque ce n'est pas possible, je **fais** semblant de lire (geste des yeux, geste du doigt, geste des lèvres qui oralisent) puis je commence le dessin en montrant que je dessine des éléments qui sont écrits dans le texte (la mer, la petite fille).

Quand l'élève semble avoir lu et s'il se montre moins mal à l'aise, je lui demande de lire à haute voix le texte, même si je ne comprends rien !

Je cherche à évaluer sa capacité de décodage langue écrite/ langue orale (sa vitesse de lecture, ses éventuelles hésitations) et sa compréhension : le dessin doit reprendre les personnages décrits dans le texte, au moins pour le nombre de personnages, leur sexe et le lieu dans lequel ils évoluent.

A partir des résultats de cette évaluation, je distingue :

- ▶ les enfants qui déchiffrent sans hésitation et qui dessinent plus ou moins exactement ce qui est décrit par le texte.
- ▶ les enfants qui hésitent dans la lecture oralisée et / ou qui dessinent autre chose que la situation du texte.

C- Evaluation de compétences en lecture indépendantes de la langue :

Les autres évaluations concernent la **discrimination visuelle**, sous forme de jeux que les enfants semblent apprécier car le langage n'est pas nécessaire pour réussir ces exercices.

J'évalue également la **capacité graphique** : reproduire une trajectoire, recopier une lettre, un mot, en script ou en cursives (ces derniers exercices seront d'autant plus difficiles pour l'élève qui n'est habitué à l'alphabet latin).

D - Evaluation de la lecture en français :

C'est question concerne les faux débutants en lecture en français. Pour ces élèves, l'évaluation diagnostique est primordiale. Ces enfants ont déjà construit un savoir sur la langue écrite française. Il faut donc d'abord savoir ce qu'ils savent :

- ▶ ne pas tout recommencer en faisant croire à l'enfant que tout ce qu'il a appris jusqu'à présent ne lui servira pas (ce serait une attitude méprisante envers lui et sa scolarité antérieure)
- ▶ ne pas supposer acquises des compétences qui ne le sont pas (ce serait placer l'enfant dans une position encore plus déstabilisante)

Dans un premier temps, l'évaluation porte sur le *code*. Il s'agit en effet de la compétence en lecture la plus immédiate, la plus objective : à un signe écrit correspond un son.

- ▶ Connaissance de l'alphabet : lecture à voix haute / discrimination.
- ▶ Connaissance du code : * les sons simples voyelles et consonnes : a, e, m, r, ... * les syllabes simples : ma, ri ... * les syllabes complexes : dra, tra, bru, ... * les diphtongues : ou an on au ... * les sons complexes : brou, brau, oin, ail, ouille

Par la suite, j'évalue une « *compétence de compréhension* ». Selon les niveaux supposés des élèves, les épreuves consistent :

- ▶ à lire un texte de deux lignes puis répondre à des questions formulées oralement,
- ▶ ou bien à lire un texte de quatre lignes accompagné de trois questions de compréhension (recherche de renseignements ponctuels ou avec inférence).

La compréhension d'un texte en langue étrangère superpose deux difficultés : l'enfant doit d'abord connaître les mots utilisés par le texte (connaître les **étiquettes**) mais aussi connaître la réalité qu'ils recouvrent (les **objets du monde** auxquels réfèrent ces étiquettes).

Un des textes d'évaluation est particulièrement mal choisi : Noël fait effectivement partie du monde de l'enfance, mais pas des enfants non occidentaux. C'est peut-être pourquoi lorsque je proposais ce texte à des élèves, ils répondaient « comme ça, parce qu'il veut des jouets ! » à la première question : pourquoi demande-t-il des jouets ? Même si beaucoup d'enfants non occidentaux connaissent la fête de Noël, sans qu'elle fasse partie de leurs pratiques culturelles, il serait peut-être souhaitable de trouver un autre texte, moins empreint de références culturelles.

Proposer une évaluation diagnostique sur le support d'un texte (non sur des syllabes ou des mots isolés) permet de connaître les règles du français écrit que l'élève s'est construites et son rapport à la lecture en français :

- ▶ tout se prononce, y compris les « s » à la fin des mots pluriels
- ▶ la ponctuation n'est pas perçue comme significative : (elle n'existe pas en arabe), pas de pause aux points.
- ▶ reprise de la lecture de droite à gauche à partir de la troisième ligne : l'habitude de lecture de gauche à droite n'est pas installée automatiquement
- ▶ fatigabilité : l'élève s'arrête au bout de trois mots ou à la fin du texte.

Les autres compétences liées à l'écrit, (la production écrite : orthographe et production de textes) me paraissent moins urgentes à évaluer. En outre l'orthographe française suscite de tels blocages qu'il me semble inutile de placer les enfants en difficulté dès leur arrivée.

L'intérêt des évaluations diagnostiques m'interroge cependant. S'il existe aujourd'hui un certain consensus sur leur nécessité, je me demande tout de même s'il ne s'agit pas en fait **d'évaluations pronostics déguisées**. Il est vrai qu'à partir des résultats à cette évaluation, je vais proposer des supports différents aux enfants, en fonction de ce qu'ils savent faire et de ce qu'ils ont à apprendre. C'est là l'intérêt d'une évaluation diagnostique. Mais n'y a-t-il pas risque de préjuger les capacités à apprendre des enfants ?

Dans mon premier mode de fonctionnement en classe plus ou moins fermée (*cf. article sur les classes d'initiation CLIN-CRI*), lorsque les élèves arrivaient en Clin, je leur proposais des supports, qui servaient d'évaluation en même temps que de mise en activité, de prise de contact.

Si un élève refusait d'entrer dans l'activité proposée, j'attendais, le temps pour lui de prendre ses marques dans la classe, d'être plus en confiance. Aujourd'hui, lorsqu'un enseignant me signale un nouvel arrivant, je le rencontre et lui « sers » immédiatement mes évaluations diagnostiques à la manière d'un « médecin ambulant ». Or, l'enfant est souvent mal à l'aise lors du premier contact, et ce malaise ne l'aide pas à montrer ce dont il est réellement capable.

En ce début d'année, pour rassurer les enseignants qui « intégraient » dans leur classe un enfant non francophone, je suis rapidement intervenue pour évaluer l'enfant et proposer en fonction des résultats une **prise en charge** (en terme de durée, de fréquence des cours en Clin) et un **contrat** (en terme d'objectifs à atteindre).

Cette vision mécaniste est trop simpliste : au bout de quatre ou cinq séances, il me fallait réviser mon diagnostic, modifier l'emploi du temps.

C'est pourquoi, dorénavant, je prendrai plus de temps avant de proposer une prise en charge en Clin. Sans oublier l'urgence de la situation des élèves, les conditions affectives de l'accueil d'un enfant sont telles que l'instauration de la relation éducative doit précéder toute nécessité d'évaluation. Avant les objectifs d'apprentissages, les situations d'enseignement, les dispositifs didactiques et institutionnels, il y a cette relation éducative à construire entre un adulte et un enfant, dans un climat de confiance réciproque.

E- Les compétences en jeu dans la lecture : les acquérir, les consolider :

1- Compétence grapho-phonétique

80% de l'orthographe française est phonographique. Il est donc impossible de savoir lire sans savoir déchiffrer du code écrit. Pour les enfants qui savent lire dans leur langue maternelle, cette compétence est la plus facile (pas toujours mais le plus souvent) à acquérir car il s'agit de transférer en langue étrangère une compétence acquise en langue maternelle. Pour ceux qui ne sont pas familiers de l'alphabet latin, il faut apprendre un nouveau code, avec les difficultés propres au français :

- ▶ une lettre ou un groupe de lettres transcrit toujours le même phonème : [b] ? b, *sauf dans le cas de certaines lettres muettes en fin de mots*
- ▶ un même phonème est transcrit par plusieurs phonogrammes : [o] ? « o », « au », « eau »)
- ▶ un même graphème transcrit plusieurs phonèmes : « c » transcrit les phonèmes [s] et [k], avec l'application de règles de positions
- ▶ un phonogramme peut déborder le phonème : « x » *transcrit les sons [ks] et [gz]*
- ▶ la combinatoire, en tant que règle d'assemblage des lettres sons pose que le « an » de « banane » et de « bande » ne correspondent pas au même phonème. La règle appliquée ici est celle de la voyelle qui suit ou non le graphème « an ». Mais des lecteurs confirmés appliquent-ils vraiment une règle de combinatoire pour lire ces mots ?

-> Pistes didactiques

Dans le domaine du déchiffrage, aucun élève n'a le même niveau de départ qu'un autre, et les écarts se creusent dès la première semaine pour les débutants complets. Chacun suit un rythme qui lui est propre, avec des progrès, des régressions, des stagnations. Les difficultés que rencontrent les enfants diffèrent selon leur langue d'origine : les sons /s/ /j/ /ch/ poseront problème aux hispanophones, les sons /u/ /i/ /ou/ poseront problème aux arabophones. Il est donc impossible de faire la leçon du « ou » le même jour pour tout le monde.

C'est pourquoi j'utilise un matériel qui permet d'individualiser au maximum l'apprentissage. A partir de banques d'exercices de lecture du français langue maternelle, en général de niveau CP et CE1, j'ai photocopié des fiches, rangées dans des classeurs, dans lesquels les enfants viennent se servir :

- ▶ soit pour acquérir un code dans le cadre de l'apprentissage du déchiffrage
- ▶ soit pour corriger et s'entraîner à une meilleure discrimination auditive (ces exercices servent de remédiation pour les erreurs « d'oreille » en dictée)

Bien que destinés à de jeunes enfants, les élèves les plus âgés ne sont en général pas vexés de travailler sur ces supports qui les placent rapidement **en réussite** (les consignes sont toujours les mêmes, les exercices ne réfèrent pas à une histoire suivie comme dans les manuels de lecture CP, il y a moins de situations de référence infantilisantes).

En revanche, il est vrai que donnée en **remédiation** à des élèves de cycle 3 pour corriger une erreur de **discrimination auditive**, la fiche est si simple qu'elle ne place l'élève devant aucun obstacle. A ce jour, je n'ai trouvé aucun support qui permette d'apprendre le code écrit au delà de 6 ans.

D'autre part, ce type de fiche réalisée avec peu d'aide de ma part (je suis en général « prise par un autre groupe » lorsqu'une partie des élèves travaillent ainsi), demande aux enfants une **autonomie** difficile à mettre en œuvre : il faut connaître les mots et les objets qu'ils représentent, il faut aussi être capable d'entendre un son dans un mot. Or, si l'enfant prononce et écrit « le ni », comment peut-il repérer le [e] « le nez » ?

J'ai l'intention d'acheter plusieurs magnétophones et écouteurs afin de créer dans la classe un coin écoute où chacun peut s'entraîner à son rythme et selon ses besoins à la discrimination auditive. Il suffira d'enregistrer sur cassette audio les listes de mots des exercices des **lexidata**, enregistrement qui pourra se faire en fin d'apprentissage avec des élèves de niveau avancé.

Une fois qu'un son a été étudié, chaque élève va chercher dans le "dico des sons" une fiche qui récapitule toutes les écritures du son ainsi que certains mots-pièges dans lesquels on trouve une des graphies qui ne correspond pas au phonème étudié. Dès le début de l'apprentissage de la lecture, je fais prendre conscience aux élèves (en termes compréhensibles pour eux) qu'un graphème peut renvoyer à plusieurs phonèmes et qu'un phonème renvoie à une liste finie de graphèmes. On doit d'ailleurs attirer l'attention des élèves sur ce point en faisant référence aux exemples authentiques de la rue et de la maison : les écrits publicitaires modifient très fréquemment les graphies (jeux de mots).

A trop **individualiser** l'apprentissage, on prend le risque de ne pas pouvoir faire réfléchir ensemble les élèves sur des problèmes de lecture rencontrés par tous. Ainsi, les stratégies de résolution ne sont qu'individuelles. Or la confrontation des idées peut faire avancer chacun. J'ai trouvé récemment un moyen de réunir les élèves sur des questions grapho-phonétiques qui concernent tous les enfants en apprentissage du code alphabétique, quelque soit leur degré d'acquisition (des sons les plus simples aux plus complexes).

Des jeux collectifs :

- ▶ La classe est divisée en deux équipes, chacune a pour mission de trouver un maximum de mots contenant un son en un temps limité. Quand le temps est écoulé, chaque équipe donne sa liste de mots puis l'autre équipe cherche le son commun à tous les mots. L'équipe gagnante est celle qui a fait la liste la plus longue.
- ▶ Inventer une histoire collective dans laquelle on utilise le plus possible de mots d'une liste de mots contenant le même son. *Variante* : par équipe, inventer une histoire avec le plus possibles de mots contenant un son donné et faire deviner à l'autre équipe quel était ce son.
- ▶ A partir de poésies ou comptines connue oralement, colorier les graphies d'un son (ou plusieurs selon les niveaux) d'une même couleur.
- ▶ Par équipe, reconstituer le plus de mots possibles à partir de syllabes proposées en vrac au tableau.
- ▶ A partir de poésies ou comptines tronquées, inconnues des enfants, chercher les rimes possibles pour reconstituer les textes de départ.
- ▶ Dans un texte écrit au tableau, faire retrouver toutes les occurrences d'un ou plusieurs sons (ou syllabes) supprimées dans les mots du texte.

2- **Compétence grammaticale**

Il s'agit de la connaissance explicite ou implicite des **structures de la langue**. En tant que compétence nécessaire à l'acte de lire, elle concerne :

- ▶ la formation des mots : pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit un mot et pour le comprendre, le lecteur cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison. C'est l'entrée morphologique.
- ▶ la fonction et l'ordre des mots pour anticiper les mots qu'on lit : c'est ce qui permet de distinguer la prononciation du « **ent** » dans « ils part**ent** » et dans « doucement**ent** ». C'est l'entrée syntaxique.

Entrée morphologique :

à l'écrit

observer et mettre en évidence les changements d'un mot dans des phrases :

Caroline **danse** - Caroline et Ahmed **dansent**

La maman **chat** a eu trois **chatons**

► des jeux de transformations : additions de préfixes et suffixes qui apportent des nuances de sens (on en trouve dans les manuels de français langue maternelle, cycle 2, dans les parties consacrées au vocabulaire)

une fille - **fillette**, maison - **maisonnette**

quinze - une **quinzaine**, cent - une **centaine**

► entourer des mots connus à l'intérieur de mots :

le **jardinier** **bêchait** le **terrain**.

► observer les terminaisons des verbes de phrases identiques à des modes et temps différents (l'objectif n'est pas d'apprendre des conjugaisons mais de prendre conscience des nuances de sens dues aux variations de formes orales et écrites des verbes) :

Justine découpe un papier de couleur

Justine découpera un papier de couleur

Justine découpaît un papier de couleur

Entrée syntaxique :

A l'écrit

exercices de liaison comme dans les fichiers de lecture *PEMF* :

Ses vient mon assez chocolat et poire.

Sac ailes sont règle courtes la rondes.

(solution après liaison des éléments : ses ailes sont assez courtes et rondes)

► exercices de remise en ordre des mots d'une phrase :

(cf. Fichier de lecture "ARTHUR CE1")

► des exercices d'orthographe syntaxique qui aideront les élèves (par exemple les exercices "*Bled CP*").

► classer les mots d'un texte selon les catégories syntaxiques (fonctions) : les noms qui désignent des objets ou des êtres vivants, les adjectifs qui les qualifient (comment sont les choses), les verbes qui expriment des actions (qu'est-ce qui se passe).

- ▶ observer les changements orthographiques entraînés par la substitution de certains éléments syntaxiques : prends **une** assiette / prends **des** assiettes. Deux modifications écrites pour une seule à l'oral.
- ▶ des exercices de closure où les blancs du texte sont des déterminants, des adjectifs, des terminaisons.

A l'oral

Cette compétence grammaticale, essentielle à l'opération de lecture, se travaille aussi et surtout à l'**oral** par la **construction d'énoncés**. De manière peut-être un peu exagérée, on peut dire qu'on ne lit pas ce que l'on voit mais **ce que l'on attend**. L'apprenti lecteur dans une langue étrangère n'attend rien s'il n'a pas l'habitude des structures de la langue.

Dès le début de l'apprentissage, il faut entraîner les élèves à construire oralement des énoncés selon les structures de la langue, en effectuant des substitutions et des additions sur une phrase de base. Le support du tableau de feutre permet de travailler collectivement, en un temps limité et court, avec efficacité (ceux qui ne parlent pas entendent et donc « impriment » des structures d'énoncés). On peut également travailler à partir de jeux, certes plus longs, mais qui donnent la possibilité de varier les types d'activité :

- le jeu des phrases ("*Les Incollables CE1*").

Ce jeu vendu dans le commerce est constitué d'étiquettes mots, d'une couleur différente pour chaque catégorie : noms, verbes et adjectifs. On peut jouer en bataille ouverte où chaque élève pose à la suite une carte qui aide à fabriquer la phrase la plus longue possible. Ce sont les enfants qui choisissent les articles et les connecteurs qui lient les éléments entre eux pour former des « énoncés - phrases » cohérentes.

- le phrasificateur (activité proposée dans un numéro du "*Journal des Instituteurs* ")

Il s'agit d'un disque découpé en plusieurs secteurs dans lesquels on trouve une courte liste de mots de même catégorie : des articles, des noms, des verbes, des adjectifs. Chaque joueur tour à tour lance un dé et selon la case sur laquelle il tombe, choisit ou non un mot de la liste pour fabriquer une phrase. Ce jeu permet de prendre conscience des règles morphologiques (un article féminin précède un nom féminin), ce que ne permet pas le jeu des Incollables. Il s'agit d'une activité complexe parce qu'elle demande d'être attentif à la fois au fonctionnement morphologique, syntaxique et sémantique des énoncés. Cela rend parfois le jeu lassant pour de jeunes élèves débutants en lecture.

- ▶ reconstituer des phrases à partir de mots en vrac au tableau
- ▶ le jeu de la phrase la plus longue :
Assis en cercle, le premier joueur donne un nom, le joueur suivant lui ajoute un

verbe, les autres augmentent la phrase d'un élément à chaque fois. On donne un gage au joueur qui oublie un élément !

Le chat

Le chat mange

Le chat mange un poisson

Le chat blanc mange un poisson...

Une des difficultés pour travailler la grammaire comme un **outil** au service de la lecture est de trouver des supports d'apprentissage adaptés aux élèves de Clin. D'une manière générale, les manuels de Français Langue Maternelle font plus appel à une grammaire explicite, au **métalangage** lourd et inutile dans un premier temps aux non francophones. Avant de réfléchir sur la langue, les élèves de Clin doivent d'abord pratiquer cette langue : la **pratique orale** intense est bénéfique à l'apprentissage de la **lecture**.

3- Compétence idéographique

Développer une compétence de reconnaissance visuelle permet d'augmenter la **rapidité** de lecture indispensable à l'**accès au sens**. C'est ainsi que lit le lecteur confirmé : en photographiant des groupes de mots. Il est nécessaire quand on apprend à lire de savoir reconnaître un stock de mots sans passer par un fastidieux déchiffrage.

En effet, l'activité de déchiffrage est **coûteuse en temps et en énergie** pour le lecteur débutant. L'enfant risque vite d'être en **surcharge cognitive** et de ne plus pouvoir mettre en œuvre les autres compétences nécessaires à la lecture. Concrètement, lorsqu'un enfant lit une phrase de cinq ou six mots, en hésitant sur chaque syllabe, il n'est plus disponible pour essayer de comprendre ce qu'il déchiffre et de toute façon, arrivé à la fin de la phrase, il en a oublié le début.

Il s'agira de développer la **capacité de mémorisation visuelle** des enfants et le **stock de vocabulaire visuel**. Ce stock lexical doit tenir compte des fréquences d'emploi : mots outils (très fréquents d'où l'urgence de l'apprentissage) et noms (objets désignés) les plus fréquents.

Dans le cas d'un changement d'alphabet, cette compétence est d'autant plus nécessaire et difficile à acquérir.

-> *Pistes didactiques*

- **collectivement** : un **jeu de kim** avec des mots au lieu d'objets, les élèves doivent :

* retrouver parmi une liste de mots (plus ou moins ressemblant) le mot qui a été caché

* écrire sur l'ardoise le mot effacé par le meneur du jeu

- **en groupes de trois ou quatre élèves** : sur une série d'étiquettes, des listes de quatre mots outils sont écrites. Chacun observe l'étiquette et quand tout le monde a donné son accord, les enfants cachent l'étiquette et doivent réécrire le maximum de mots. Tout le monde s'arrête dès que le premier a terminé. La validation se fait par le groupe : chacun vérifie les erreurs et les réussites de tous puisqu'on compte deux points par mot bien écrit et moins un point par mot erroné.

ex :

1/ dans - pour - à - des

2/ tandis que - par contre - alors que - si bien que

- ▶ afficher des listes de mots se référant aux thèmes abordés en classe, classer ces mots selon des critères sémantiques, syntaxiques (nom, verbe, adjectif), morphologiques (éléments qui forment le mot) ou grapho-phonétiques.
- ▶ des exercices individuels de **discrimination visuelle** où l'élève doit barrer des mots différents du modèle dans une liste plus ou moins homogène formellement.
- ▶ en regardant un texte sans le lire, trouver (et mémoriser) le maximum de mots reconnus tout de suite. Eventuellement, les recopier en différé sur l'ardoise pour les plus avancés.
- ▶ des exercices individuels dans lesquels l'élève doit choisir entre trois mots (il est toujours préférable autant que possible de ne pas donner le choix entre deux mots, ce qui perturbe beaucoup les enfants ambidextres) **d'orthographe voisine** dans une phrase.
- ▶ les exercices de reconnaissance de la forme d'un mot (on trouve beaucoup d'exercices de ce type en FLM, au niveau CP, ou sur le logiciel "*Jeux de mots*", chez ACCES)

Plus généralement, dans une organisation thématique de l'enseignement en Clin (le même thème est abordé pendant un temps à l'oral et à l'écrit), on multipliera les occasions de revoir un même mot dans une variété de contextes.

4- Compétence fonctionnelle

Il s'agit de la connaissance des **supports et des types d'écrits** ainsi que des **stratégies de lecture** que le lecteur doit adopter pour avoir une lecture efficace. S'il ne perçoit pas les indices textuels pertinents pour mettre en œuvre une stratégie de lecture adaptée, le lecteur peut se lancer dans la lecture linéaire d'un dictionnaire, dans une inefficacité totale !

Comme en Français Langue Maternelle, selon leur familiarité avec les écrits, certains enfants savent déjà qu'il existe des types d'écrits différents, repérables par des indices, d'autres ne perçoivent pas de différences entre des feuilles

noircies de mots.

Il faudra donc dans un premier temps faire prendre conscience aux élèves que tous les écrits ne sont pas identiques :

- ▶ ils n'ont pas tous la même **forme** (affiches, tracts, lettres, catalogues, albums, annuaires, etc.), on parle de **types d'écrits sociaux**.
- ▶ ils n'ont pas tous la même **fonction** : des histoires pour distraire, des articles de presse pour informer. C'est une typologie des textes semblable à la typologie des discours oraux par les **actes de parole**.
- ▶ ils n'ont pas tous la même **organisation** : chaque type de texte a une **superstructure** propre : organisation chronologique (ex : recette), organisation spatiale (textes descriptifs), logique (textes argumentatifs), passage d'un état d'équilibre à un état de résolution de conflit (récit)
- ▶ chaque type de texte peut être subdivisé en sous catégories qui se caractérisent chacune par des **lois de construction** et un **univers de référence** propres. C'est **l'intertextualité** qui donne les **genres** du récit (conte merveilleux, policier), les genres descriptifs (le portrait, la fiche technique descriptive)

Les élèves devront prendre conscience qu'il existe une **grammaire textuelle** et connaître les codes culturels français qui régissent types et genres de textes. Il se peut en effet que, d'une culture à l'autre, les caractéristiques d'un type de texte soient différentes, ce qui peut être à l'origine d'activités **interculturelles** très enrichissantes.

-> *Pistes didactiques*

Ces savoirs et savoir-faire s'acquièrent avec l'expérience de lecteur au cours de la scolarité en école primaire puis en collège. L'urgence de ce travail en Clin est moins grande que pour la compétence grapho-phonétique.

Toutefois on peut ponctuellement proposer des activités de tri de textes en Clin pour trois raisons essentielles :

- ▶ approcher les textes par leur **caractéristiques formelles**, par le paratexte est possible avec des enfants non lecteurs
- ▶ c'est une manière **d'explicitier le fonctionnement implicite** spécifique de textes de la culture française (occidentale) : la lettre, les textes publicitaires (et leurs fréquentes références à d'autres types ou genres textuels, incompréhensibles pour des non francophones).
- ▶ cela permet d'aborder le **langage de spécialité du cours de français** : lettre (de l'alphabet ? à la poste ?), article (déterminant ? de presse ?)

Trier des textes :

- ▶ faire travailler les élèves en petits groupes pour faire émerger des confrontations

- ▶ apporter une très grande quantité de textes différents (textes authentiques) :
 - * des extraits (une page d'annuaire, de dictionnaire, de magazine, ...)
 - * ou bien les supports authentiques et complets (annuaire, affiche, dictionnaire, magazines ..)

- ▶ donner des consignes de tris plus ou moins précis :
 - * *classez les textes et expliquez pourquoi vous avez (pensez avoir !) raison.*Dans ce cas on évitera un classement spontanément thématique en proposant des textes portant tous sur le même thème, ou chacun sur un thème différent.
 - * mettez ensemble les textes qui se ressemblent (**organisation paratextuelle**)
 - * mettez ensemble les textes qui font la même chose : ceux qui racontent une histoire ; ceux qui expliquent comment marche quelque chose ; ceux qui décrivent quelqu'un, un objet ou un endroit ; ceux qui font jouer les mots ensemble ; ceux qui donnent des informationsOn simplifiera la consigne en proposant de comparer deux types de textes en opposition et non plusieurs types à la fois.
 - * lisez les textes et regroupez-les selon qu'ils parlent d'événements possibles ou impossibles (vraisemblance), qu'ils ont une morale ou non à la fin, ... (contes merveilleux / faits divers, fables / romans policiers, légendes / histoires drôles)

- ▶ comparer des textes d'après des **critères formels** :
 - * organisation en liste, en strophes et vers, en paragraphes
 - * présence de dessins, schémas, photos
 - * titres et sous-titres, chapitres
 - * ...

- ▶ comparer des textes d'après des indices linguistiques de l'organisation interne :
 - * présence de connecteurs spatiaux, temporels, logiques
 - * présence de l'énonciateur du texte (comment sait-on qui a écrit le texte ?) :
déictiques personnels, spatiaux et temporels,
 - * temps des verbes

- ▶ comparer des textes d'après les **stratégies de lecture** qu'ils impliquent. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'un bon lecteur n'est pas toujours obligé de lire un texte du début à la fin. On peut (on doit ?) lire :
 - * avec un stylo pour souligner, recopier
 - * allongé, assis à un bureau
 - * en écoutant de la musique, dans le silence
 - * immobile, en marchant
 - * à haute voix, silencieusement, en chuchotant
 - * tout lire, sauter des lignes / des pages, lire les titres

- * lire les titres puis relire du début, commencer par la fin, chercher une partie dans la table des matières
- * seul, à plusieurs
- * ...

C'est dans le cadre de cette compétence que l'interaction écriture / lecture sera la plus féconde. En effet, c'est en produisant des textes de différents types que les enfants prendront le mieux conscience **des grammaires de textes**.

La Clin sera plus le lieu d'une **prise de conscience** que celui d'un **entraînement**. Celui-ci se fera plus tard dans l'apprentissage du français langue seconde, tout au long de la scolarité des élèves.

5- Compétence culturelle

Un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère est la méconnaissance des mots du texte qui obligent à s'arrêter et perdre le fil de la lecture. Comprendre à quoi réfèrent les mots d'un texte, c'est faire appel à **l'entrée sémantique**. Or c'est elle qui sépare le plus l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue étrangère : comment lire un texte dont on ne comprend pas à quoi réfère le lexique ? La question de la **compréhension de lecture** est cruciale dans l'enseignement de la lecture aux enfants non francophones.

Pour comprendre un texte en langue étrangère, les enfants doivent non seulement apprendre des mots nouveaux correspondants à des objets qu'ils connaissaient dans leur culture maternelle (un mot de la langue cible associé à un objet de culture d'origine), mais encore apprendre des mots nouveaux correspondants à des objets nouveaux (un mot en L2, associé à un objet C2).

Apprendre des mots et des concepts nouveaux

Pour Francine Cicurel dans "*Lectures interactives*", la non compréhension d'un texte peut être liée à :

- ▶ l'allusion à un événement inconnu ou non reconnu (un événement historique constitutif de l'identité nationale est décrit et non désigné explicitement par exemple)
- ▶ la description d'une structure sociale caractéristique de la société essentielle pour comprendre l'organisation des relations des personnages d'un récit
- ▶ des expressions elliptiques qui comptent sur le savoir encyclopédique du lecteur qui doit lui-même déduire les implications entre deux éléments
- ▶ des institutions non reconnues

► la référence à des usages sociaux spécifiques : si un texte met en scène un personnage qui mange une langouste, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit en France d'un met luxueux.

Il s'agit d'enseigner une **culture étrangère** ("*Enseigner une culture étrangère*", Geneviève Zarate).

A l'enseignant **d'importer** en classe la culture extérieure (émissions de télévision, journaux, vécu scolaire des élèves dans leur classe de référence, récits de vie, etc.) pour la décortiquer à l'intérieur de la salle de classe.

Cet enseignement est **transversal** et dépasse celui de la lecture. Toutefois, en prévision d'un texte à lire, l'enseignant pourra au préalable attirer l'attention sur des faits culturels évoqués par le texte qui risquent d'être source d'incompréhension.

S'entraîner à faire des inférences :

Les problèmes mathématiques sont des supports de lecture fréquents dans la culture scolaire française et où le raisonnement par inférence est largement nécessaire. S'entraîner à faire des inférences sur ces supports favorise des compétences transférables en mathématiques. Les énigmes (problèmes mathématiques non proprement disciplinaires ni scolaires) sont des jeux traditionnels de la culture enfantine : on en trouve beaucoup dans les magazines et sur les sites internet pour enfants.

► choisir des énoncés de problèmes qui associent des données sous forme de textes écrits, tableaux, diagrammes, images, photos, dessins, bandes dessinées, documents réels (tarifs, horaires), ...

► travailler sur des énigmes (qui ne relèvent pas toujours de la discipline mathématiques)

► trier des problèmes selon des critères concernant les données et les questions :

Données	Il y a une ou des questions :	Il n'y pas de questions :
Il n'y en a pas	<i>... à la fin de l'énoncé/ au début de l'énoncé :</i> Les données sont donc extérieures au texte (ex : connaissances extérieures de l'élève). L'enseignant doit aider l'élève à faire le tri dans les données nécessaires au raisonnement par inférence.	Inventer des problèmes
Elles sont nombreuses	<i>... à la fin de l'énoncé/ au début de l'énoncé :</i> Supprimer les données inutiles	Chercher les questions auxquelles

Données	Il y a une ou des questions :	Il n'y pas de questions :
Elles sont insuffisantes	... à la fin de l'énoncé/ au début de l'énoncé : Prendre conscience de cette insuffisance, inventer les données manquantes	on peut répondre à
Il n'y a que les données nécessaires et suffisantes.	... au début de l'énoncé : Favorise l'anticipation de l'importance des données et de leur traitement	partir des données.

- ▶ souligner les données nécessaires pour répondre à une question
- ▶ défi-problèmes : sur un même ensemble de données, chaque groupe invente des questions à poser aux autres groupes. Ces questions sont ensuite classées selon qu'il faut :
 - * lier entre elles des données (raisonnement par inférence),
 - * recopier une donnée (donner un renseignement ponctuel dans le texte comme le prix dans un extrait de tarif),
 - * avoir recours à d'autres connaissances qui ne sont pas dans le texte
 - * il est impossible de répondre à la question : il n'y a pas les données nécessaires

On pourra entraîner les élèves au raisonnement par inférence en travaillant sur un aspect de la **microstructure** des textes : *la substitution*.

Dans un texte, plusieurs moyens linguistiques permettent de reprendre une information sous une autre forme :

- ▶ **les pronoms anaphoriques** : on aidera les élèves à repérer à qui et à quoi se réfèrent *il* et *les* dans la seconde phrase en observant la conservation des marques de genre et de nombre.

ex : Jean offre des fleurs à Isabelle. Il les a achetées chez son fleuriste préféré.

Des exercices d'entraînement à la substitution pronominale (qui suivent un moment de prise de conscience du phénomène dans des textes réels) peuvent se faire avec des élèves de cycle 3, en ayant recours à un métalangage minimum (pluriel/ singulier, masculin / féminin) qui sera réutilisé ultérieurement en classe de référence. Ces exercices lient apprentissage de la production écrite et compréhension des reprises pronominales dans les textes lus.

- ▶ **les reprises lexicales** : elles sont généralement réalisées par des hyperonymes, des hyponymes ou des métonymes. En préalable à une lecture, on pourra travailler certains mots du texte en cherchant les hyperonymes possibles et ainsi préparer leur rencontre et leur compréhension au cours de la lecture. Ce métalangage est tout à fait inutile avec des élèves de Clin, alors que les notions d'hyponymie sont à la portée des plus jeunes.

ex : **Jean** offre des fleurs à Isabelle. **Ce garçon** est charmant.

► **les reprises lexicales contextuelles** : elles seront parmi les plus complexes à comprendre pour des enfants non francophones car elles font référence à des connaissances extra-textuelles. La préparation consiste à faire découvrir aux élèves les situations décrites par le texte, avec les mots qui s'y rapportent.

ex : Justine demanda à **Henri** s'il avait un roi de coeur. Il répondit avec assurance qu'il n'en avait pas. **Le tricheur** n'en était pas à un mensonge près !

Savoir qu'Henri est le tricheur requiert des connaissances lexicales et culturelles : « roi de cœur » réfère à un jeu de cartes, « tricheur » à une personne qui ment sur son jeu

► **les reprises par un nom propre** : le lecteur non francophone doit avoir une connaissance culturelle qui permet de reconnaître l'allusion. Le problème se posera souvent dans les textes de presse : l'Élysée pour le président de la république française, Matignon pour le gouvernement. Là encore, une préparation à rencontrer l'univers culturel du texte permettra d'aborder le texte en supprimant de l'inconnu.

Sans s'enfermer dans un texte en particulier mais pour prendre conscience du phénomène de reprise d'un mot (ou groupe de mots) par un autre, on travaillera certains textes en coloriant d'une même couleur toutes les manières de nommer à personnage, une institution, un objet. C'est ainsi que les élèves percevront les éventuels ajouts et modifications d'information : jugements de valeurs, information supplémentaire.

Ces activités se feront sans recourir à un métalangage inutile en Clin tant que l'économie de métalangage ne produit pas paradoxalement un surcoût cognitif avec des tournures comme « nom de quelqu'un ou quelque chose » pour la classe grammaticale « nom ».

Apprendre des mots nouveaux

Il s'agit de l'entrée du point de vue sémantique dans la lecture : grâce à sa connaissance des mots et du sujet traité, le lecteur anticipe et confirme ses anticipations. Pour aider les élèves à comprendre les mots à lire dans leur contexte, il est indispensable de **préparer la lecture d'un texte**, en anticipant sur les lacunes lexicales des élèves.

Lorsqu'un enfant s'arrête fréquemment au cours de sa lecture pour demander des explications sur un mot, son **accès au sens** du texte lu est impossible. C'est pourquoi au lieu de combler les **lacunes** des élèves pendant ou après la lecture, mieux vaut anticiper ces lacunes au préalable et indépendamment du texte, les mots que l'on pressent difficiles. Cette **préparation au lexique du texte** peut se faire :

- ▶ par des lectures collectives de textes, de photos, de vidéos traitant le sujet qui sera celui du texte à lire
- ▶ en construisant et en affichant une liste des mots relatifs au sujet du texte, classés par thème et/ou par fonction.
- ▶ par des jeux portant sur le vocabulaire spécifique du texte : relier des mots à des images, chercher l'intrus dans une liste, classer des mots par thème
- ▶ par une attention particulière à la **prélecture** : lecture du titre, des illustrations, des schémas, c'est à dire des éléments du paratexte. En s'appuyant sur ces indices, on demande aux enfants de formuler des hypothèses sur le type et le genre de texte, sur les temps, les lieux, les personnages et les actions dans le cas d'un récit. Ce moment de prélecture permet aux enfants d'être **en attente** d'un lexique (leur connaissances seront mobilisées avant de commencer à lire ce qui peut éviter des contresens : un même mot a des sens différents selon les contextes). Cela permet aussi au groupe classe de faire le point collectivement sur un bagage lexical minimum nécessaire au sujet traité.

Pendant l'activité de lecture, la compétence sémantique des enfants peut être travaillée :

- ▶ en imaginant un titre au texte, une légende aux schémas
- ▶ en illustrant, en schématisant, en mimant ce qui est lu (la compréhension ne passe pas uniquement par l'observation visuelle mais par tout le corps).
- ▶ à partir de phrases ou d'expressions du texte, en faisant des substitutions qui entraînent des changements de sens (faire dire au texte : le contraire, « du saugrenu »)
- ▶ extraire une phrase ou un mots du texte, l'insérer dans un autre texte et comparer les sens pour connaître les différents sens d'un mot selon le contexte : *elle choisit un **tissu** pour sa robe / les cellules du **tissu** se contractent*
- ▶ lister des mots qui se ressemblent formellement (même préfixe, même racine, même suffixe) et comparer leur sens : **re dire / re partir / re faire**
- ▶ s'amuser à chercher dans un dictionnaire des contre-exemples : *garder / **re** garder ménager / **dé** ménager*
- ▶ des exercices de closure : des mots du texte ont disparu, il faut les retrouver seul ou à plusieurs, avec une liste ou sans aide.

Dans les deux cas (apprendre des mots, ou apprendre des mots et des concepts), le moment de **préparation de la lecture** est crucial parce qu'il

décharge l'élève d'une part importante des difficultés qu'il risque de rencontrer pendant la lecture. Or lire est un acte déjà très **complexe** pour un enfant, alors quand le texte ne renvoie pas à du connu, comme c'est le cas pour des élèves non francophones, la difficulté devient insurmontable.

Pour les élèves CRI, qui sont capables de suivre presque intégralement les cours de leur classe de référence, je demande souvent à leur enseignant de me donner à l'avance le texte qui va être étudié en classe. Cela permet à l'élève de prendre connaissance du texte avant les autres élèves de sa classe. Jusqu'ici en revanche, je n'avais pas conscience de toutes les activités possibles sur le texte et je me contentais de le parcourir avec l'élève, d'accompagner sa première lecture en répondant à ses questions de sens au fur et à mesure qu'il lisait.

Il me paraît possible désormais de prévoir des activités où l'enfant est en position de **chercheur de sens** et non de **récepteur**. Quelle connaissance acquiert l'élève quand l'enseignant lui donne le sens d'un mot par un synonyme ou une paraphrase ? l'élève acquiert-il un vocabulaire (passif ? actif ?) ou oublie-t-il le mot et l'explication dès la suite du texte ?

Pour que les activités de préparation de lecture soient efficaces, elles doivent être nombreuses et variées. Or ces activités sont propres à chaque texte et il est impossible planifier plusieurs activités pour chaque texte étudié par chaque élève intégré dans une classe différente des autres.

Dans ce cas, on peut établir un roulement, en proposant à tous les élèves CRI le texte étudié dans une classe puis dans l'autre, en prenant garde dans les activités de préparation de permettre à chacun de réussir en fonction de son niveau et de son âge (en différenciant les exercices, en travaillant en groupes).

6- Compétence verbo-prédictive

Comprendre un texte écrit (ou un discours oral) est une activité de **production de signification** et non de **réception passive**.

Comprendre un énoncé écrit, c'est en **anticiper** la signification et **vérifier** cette anticipation à partir d'indices. Sans cette anticipation et sans la capacité à prélever dans l'écrit les indices les plus pertinents, il n'y a pas de lecture possible.

Les indices à prélever sont d'ordre :

- ▶ grapho-phonétique (cf. compétence grapho-phonétique),
- ▶ syntaxique et morphologique (cf. compétence grammaticale),
- ▶ lexical (cf. compétence idéographique),
- ▶ textuel (cf. compétence fonctionnelle).
- ▶ sémantique (cf. compétence culturelle),

-> *Pistes didactiques*

S'entraîner à anticiper :

- ▶ réaliser des exercices de closure en groupes (permet à chacun d'être en contact avec plusieurs anticipations). anticiper un mot, une phrase, un paragraphe.
- ▶ déduire d'après la couverture d'un livre le type du livre, le sujet (qui, quoi, où, quand)
- ▶ mettre en relation les consignes d'un texte injonctif avec les « réponses - actions »
- ▶ écrire, dessiner dans les ellipses d'un récit
- ▶ imaginer la suite d'un récit, anticiper le point de vue de l'auteur d'un texte argumentatif

7- Compétence tactique

Aucune des compétences étudiées jusque là n'est une condition suffisante pour savoir lire. Il faut non seulement les avoir chacune, mais encore être capable de les articuler simultanément pendant l'acte de lecture.

Lire est une activité complexe dans le sens où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps. C'est pourquoi aucune des activités proposées ne réalise qu'un seul objectif mais souvent plusieurs en même temps. Cela justifie d'entraîner régulièrement les élèves à lire de vrais textes (plus ou moins courts) afin qu'ils s'entraînent à faire fonctionner tous leurs savoir-faire en même temps.

C'est pourquoi la pratique de lecture, en tant qu'exercice complexe et complet, est indispensable dès le début et tout au long de l'apprentissage.

F - Ecrire pour mieux lire : l'orthographe au service de la lecture

On entend souvent que lire permet d'améliorer son orthographe, or c'est l'inverse qui se produit. Quand un individu lit un roman, un article ou un mode d'emploi, c'est assez rarement pour savoir écrire des mots et plus souvent par plaisir, pour rechercher une information ou monter un meuble ! En revanche, l'orthographe, et la fameuse dictée comme activité pédagogique privilégiée a longtemps servi à ... elle-même. Or apprendre à écrire des mots aide à les lire vite, c'est à dire à les reconnaître et à comprendre à quoi ils réfèrent.

L'objectif n'est pas (déjà) en Clin de chercher à former des élèves capables d'écrire des textes correctement orthographiés mais d'utiliser l'orthographe comme un **outil au service de la lecture** (compétence grapho-phonétique : code du son, compétence idéovisuelle : écrire des mots « de mémoire ») et

d'une première **réflexion** sur les liens (et les non liens) entre langue écrite et langue orale.

Pour répondre à l'hétérogénéité des élèves de Clin (capacités cognitives, âges et programmes d'orthographe de leur classe de référence), je faisais travailler les élèves exclusivement sur des supports de type fichier autonome. Les fichiers *PEMF* (Freinet) permettent une certaine **autonomie de réalisation et de validation**. De même, en transformant les livrets d'exercices de type *Bled* en fichiers photocopiés autocorrectifs, on permet aux élèves d'avancer chacun à son rythme.

Or, il me semble que les exercices réalisés **en autonomie** ne suffisent pas à l'apprentissage et ne permettent pas à tous les élèves d'acquérir une compétence orthographique. Ils sont plus efficaces pour **consolider**, **automatiser** un comportement.

Dans l'utilisation de ce type de fichiers, il faut prendre garde de ne pas confondre **auto-validation** et **auto-apprentissage par l'erreur**. Un enfant qui « auto-corrige » un exercice n'apprend rien s'il se contente de barrer et recopier la bonne réponse. L'apprentissage n'est pas une accumulation de fiches auto-correctives.

Dans un tel fonctionnement, l'enseignant doit observer le travail de l'élève pour essayer de comprendre comment se sont construites ses erreurs et ainsi proposer une remédiation qui ne peut pas se résumer à la réalisation d'une autre fiche. Une remédiation doit être une situation où un problème peut être résolu par la mise en œuvre de la compétence que l'on cherche à faire acquérir à l'enfant. Par exemple, il est inutile de proposer trois ou quatre fiches d'exercices tirées de manuels d'orthographe différents (les exercices ont généralement la même structure). Mieux vaut proposer un travail de recherche en petit groupe avec nécessité de recourir à un dictionnaire.

C'est pourquoi j'ai tenté, l'an dernier en Clin, d'organiser une **dictée problème** de manière hebdomadaire. Concrètement, à partir d'un fichier d'orthographe Français Langue Maternelle CE1-CE2, suite à une préparation collective sous forme d'exercices, les enfants copiaient un texte sous la dictée. A la fin de la dictée, chacun prenait la parole pour exposer une difficulté et tout le monde pouvait proposer une réponse en énonçant une règle, un exemple déjà rencontré auparavant, qui pouvait aider à résoudre le problème. Chacun pouvait à la fois être en position de demande et d'offre d'aide. Ce moment de dictée fonctionnait bien.

En revanche, lorsque je corrigeais les dictées, j'avais une trop forte tendance à vouloir tout corriger, et donc je proposais, individuellement, une série d'exercices à résoudre pour chaque erreur. Ceux qui avaient le plus d'erreurs, avaient donc un travail d'autant plus lourd, et se retrouvaient seuls face à des problèmes qu'ils

n'avaient justement pas pu résoudre grâce au recours du groupe pendant la dictée !

Pour améliorer ce dispositif, il me paraît plus intéressant de faire travailler les enfants en groupes de deux ou trois, sur un support fiche qui traite d'une ou deux difficultés au maximum non surmontées lors de la dictée. Travailler à plusieurs favorise les contradictions, les idées de recours en même temps que cela permet une pratique de l'argumentation orale. On sait aussi que c'est parfois en disant que l'on comprend, la verbalisation est une autre manière d'apprendre.

G - La lecture au service de l'oral : lire à voix haute

La lecture à haute voix a longtemps été la seule lecture possible à l'école, c'est en effet le seul moyen pour le maître de vérifier la lecture des élèves en dehors des questions de compréhension.

En effet, j'ai moi aussi tendance à dire d'un enfant qui oralise péniblement un texte qu'il ne sait pas lire.

En fait la lecture à voix haute n'est pas une bonne stratégie **d'évaluation** de la lecture : certains enfants manquent de confiance en eux, d'autres se concentrent tant sur l'intonation et le déchiffrage qu'ils ne peuvent pas en plus prêter attention au sens.

Quant à la lecture à haute voix, à tour de rôle dans la classe, c'est un entraînement à **l'ennui** pour tous : les plus rapides qui attendent comme les plus lents qui se perdent !

Pourtant la lecture à voix haute a une place dans l'enseignement de la lecture, d'autant plus aux enfants non francophones :

- ▶ c'est un moyen d'améliorer sa **diction**, sa **prononciation**. Il faut donc apprendre à **respirer**, à **articuler**, à **déchiffrer**, repérer les liaisons dans un texte (le **s e** nfants)
- ▶ c'est un moyen de maîtriser son **rythme de lecture**. Il faut donc apprendre à suivre la ponctuation, ralentir ou augmenter son débit (perception visuelle)
- ▶ c'est un moyen d'être **expressif**. Il faut donc apprendre à **moduler sa voix**, rechercher **l'intonation**.
- ▶ c'est enfin un moyen de **communiquer**. Il faut apprendre à **prendre la parole en public**, prendre en compte ce public pour gérer l'intensité de sa **voix**, prendre **confiance en soi**.

-> *Pistes didactiques*

Dans la **phase de découverte** des compétences spécifiques à maîtriser pour oraliser correctement un texte, on demandera aux enfants de :

- ▶ faire le lien sur le texte entre les indices de ponctuation visibles et le texte enregistré écouté.
- ▶ d'après plusieurs lectures enregistrées (anonymes) d'un même texte, faire dégager aux élèves des critères d'évaluation d'une bonne lecture à haute voix : fluidité, prononciation, rythme, puissance de la voix, expressivité, ...

Dans une phase d'entraînement :

Respirer :

- * s'entraîner à la respiration ventrale comme le font les acteurs de théâtre
- * une lecture relais : le lecteur 1 commence à lire, dès qu'il n'a plus de souffle, le lecteur 2 prend le relais

Articuler et déchiffrer :

- * lire des virelangues
- * lire une chanson ou un poème connu dans lequel tous les sons ont été remplacés par une même voyelle. De quelle chanson s'agit-il ?
- * deux joueurs lisent leur phrase en articulant sans émettre de son. Ceux qui reconnaissent avoir la même phrase sur une bande de papier se placent derrière le lecteur

Maîtriser le rythme :

- * lire un texte en chorale. Comme une chanson, on peut organiser des canons, varier le rythme, l'intonation, l'intensité, lire en écho où des mots sont répétés par un groupe.
- * lire en même temps qu'une lecture enregistrée : s'accorder sur le rythme, les pauses d'un lecteur confirmé
- * chronométrer une lecture qui devient temps de référence. Les lecteurs dont le temps est supérieur doivent s'entraîner au déchiffrage, ceux dont le temps est inférieur doivent marquer davantage les pauses.

Moduler sa voix :

- * des phrases sont notées sur des bandes de papier et au tableau. Chacun doit lire sa phrase avec l'intonation pour la faire deviner mais en remplaçant tous les mots par bla :

ex : Non non et non ! bla bla bla bla

Bonjour René, comment vas-tu ? blabla blabla blablablaba/

- * lire une phrase neutre avec des tons différents

ex : et bien à demain (triste, joyeux, énigmatique, ...)

En outre, malgré le caractère ludique de ces activités qui en général motivent les élèves, avoir un projet, un aboutissement, donne sens à ces apprentissages.

L'an dernier, lorsqu'en Clin nous avons écrit un conte, nous sommes allés le raconter aux maternelles avec micro et derbouka pour la musique. Les activités d'entraînements n'étaient pas seulement appréciées pour leur caractère ludique (une comédienne est intervenue six fois dans notre classe) mais parce qu'elles nous préparaient à une lecture à voix haute rendue nécessaire par le projet.

D'autres projets moins ambitieux (celui-là nous a pris cinq mois) peuvent donner sens à un entraînement à la lecture à voix haute :

- ▶ enregistrer seul ou à plusieurs des cassettes à partir de livres de la bibliothèque de classe pour le coin écoute. Les non lecteurs pourront suivre le livre avec la cassette.
- ▶ lire à haute voix un livre qu'on a choisit d'offrir à la classe. Un élève a longuement préparé (la lecture doit être de bonne qualité pour soutenir l'intérêt des élèves) son texte et l'offre comme un cadeau qu'il fait à la classe ou chacun prépare une partie d'un texte trop long pour être lu entièrement par chacun : chacun écoute l'autre pour connaître ce qui suit ou ce qui précède son passage.
- ▶ organiser dans la classe des jeux de devinettes : plusieurs couvertures de livres sont affichées, des extraits ont été enregistrés par des élèves, les autres doivent deviner en justifiant à quel livre se réfère tel extrait enregistré. Cela permet de lire à haute voix d'autres textes que des récits et donc mettre en évidence les différences d'intonation entre la lecture d'un journal, d'un magazine TV, d'un récit, ...
- ▶ organiser une séance radio où chaque journaliste doit lire son article en donnant le sentiment aux auditeurs qu'il ne lit pas !

CONCLUSION

Mes recherches sur la lecture m'ont permis de corriger des erreurs que je produisais jusqu'ici :

- ▶ accentuation de l'apprentissage de code par fiches individuelles au détriment d'un questionnement collectif
- ▶ surestimation de la lecture à haute voix dans l'évaluation de la lecture des élèves
- ▶ approche de la compréhension uniquement basée sur le vocabulaire, expliqué au fur et à mesure de la lecture du texte
- ▶ surestimation du moment de lecture par rapport aux moments de prélecture

► surestimation du texte « phrase à phrase » par rapport aux autres niveaux d'analyse de la grammaire textuelle.

J'ai ainsi pris connaissance de nombreuses pistes d'activité qui s'inscrivent dans une pédagogie de la lecture **cohérente** et **globale** où toutes les aptitudes de production et de réception, orale et écrite, sont des aptitudes non isolées les unes des autres mais qui interagissent les unes sur les autres ; une pédagogie où les **projets de lecture** et les **stratégies** qu'on peut leur associer sont les plus **diversifiées** possibles : lire en écoutant de la musique pour se distraire, lire en prenant des notes pour apprendre...

<http://www.edufle.net/article54.html> samedi 13 septembre 2003

BIBLIOGRAPHIE

1/ Des outils pour la classe

lecture

Coucou Lilou Méthode de lecture CP, Hachette Education, livre de l'élève

A la fin, un dico des sons propose une page par son avec tous les costumes du son : majuscule / minuscule, script/ cursive, toutes les graphies du même son. Propose également une phrase mémo (je vois et j'entends) et une phrase piège (je vois mais je n'entends pas)

Je lis seul CP ; Je lis seul CP/ CE1 ; fichier autocorrectif Nathan.

Une série de fiches d'exercices de lecture très diversifiés portant sur les compétences grapho-phonétiques et culturelles essentiellement. Supports de lecture variés : textes, tableaux, images... Auto validation par l'élève possible.

La lecture silencieuse CP/ CE1, Nathan

Des questions sur des textes de plus en plus longs. Les réponses sont justes ou fausses, la validation est possible par l'élève si le maître « fabrique » les fiches de correction. Les textes sont empreints de références culturelles implicites (thèmes traditionnels de l'univers enfantin français)

A.R.T.H.U.R, un atelier pour maîtriser la lecture niveau 1 et 2 (CE1- CE2), Nathan Retz, Collection Déclic lecture, Brigitte Chevalier (Collection Bentolila, Richaudeau).

Cf. en annexes les tables des matières des deux ouvrages. En fichier autonome, permet de balayer l'ensemble des compétences en jeu dans la lecture.

Jeux de mots, logiciel Accès éditions

Un logiciel qui permet d'entraîner les élèves à la discrimination auditive, d'augmenter le vocabulaire visuel. Des exercices pour relier des mots à leur forme, à une image, ajouter une lettre manquante, jouer au pendu, écouter des mots et cocher le son entendu.

77 jeux de logique, de 5 à 8 ans

83 problèmes de logique, de 8 à 13 ans Accès éditions

Des énigmes progressives qui entraînent au raisonnement par inférence.

Compétence mémoire, Accès éditions

Des jeux et exercices pour apprendre à apprendre : percevoir, être attentif, mémoriser, se concentrer, ...

grammaire / orthographe

BLED (CP, CE1, CE2), Hachette éducation.

Des nombreux exercices qui permettent d'automatiser une compétence orthographique. Le BLED CP propose essentiellement des exercices sur le code et quelques exercices d'approches de l'orthographe syntaxique.

Cahier du jour, cahier du soir français CP CE1 CE2, Magnard

Le principe est le même que pour le BLED. Une règle, une observation est suivie d'une série d'exercices qui ne valent pas pour découvrir une notion pour pratiquer, s'entraîner avant une situation de réinvestissement globale.

Grammaire : sens et communication, CE1 CE2, Collection Charaudeau, Hachette écoles

La seule grammaire du FLM d'école primaire qui aborde la grammaire en fonction des actes de paroles. Il n'y a pas de chapitre sur les pronoms personnels mais les pronoms personnels font partie du chapitre : Désigner des personnes.

Des sites spécifiques sur l'enseignement en Clin :

* Site d'un enseignant Clin qui laisse à disposition des fiches de préparation de séances et d'exercices :

<http://roland.kara.chez.tiscali.fr/>

* Site du CNDP : Ville Ecole Intégration, rubrique accueil et scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Présente des outils, des bibliographies, une sitographie des Casnav

<http://www.cndp.fr/vei>

* Site FLE et FLS de l'académie de l'Ariège, présentant des outils (administratif, évaluation, fiches de préparations, outils théoriques). Possibilité d'inscription à une liste de diffusion, discussions avec des enseignants Clin, CLAD (collège), professeurs d'université FLE

<http://http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ariege-education/fle/>

* Site de l'académie de Strasbourg qui présente une mine d'outils pour l'accueil des élèves primo arrivants

http://www.cravie.ac-strasbourg.fr/outils_menu.html

2/ Des pistes et des outils pour l'enseignant

Lectures interactives en langue étrangère, Francine Cicurel ; Hachette F/autoformation, 1991, 155 pages

Enseigner une culture étrangère, Geneviève Zarate, Recherches applications Hachette Paris, 1986 159 pages

Comment l'enfant devient lecteur ? Pour une psychologique cognitive et culturelle de la lecture, Gérard Chauveau, RETZ, 1997, 192 pages

Comment les enfants apprennent l'orthographe ? Diagnostic et propositions pédagogiques, Béatrice Pothier, RETZ Pédagogie, 1996, 198 pages

L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère, Henri Haeffele, Marlise Weiss, Cefisem CRDP d'Alsace, 1996, 194 pages

FORMER LES APPRENANTS DE FLE À L'INTERCULTUREL

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le [Cadre européen commun de référence pour les langues](#). La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture. Quelle différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ? Quelles activités mettre en place en classe ? Quels supports choisir ? Comment rendre opérationnels les concepts de "savoir socioculturel", "aptitudes et savoir-faire socioculturels" ? Quelles stratégies sont susceptibles de développer ces compétences menant à une conscience interculturelle ?

Enjeux de l'acquisition de la compétence interculturelle en classe de langue

Le cours de langue : lieu privilégié de l'acquisition de la compétence interculturelle

"Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture" (Myriam Denis, in *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62).

La compétence communicative : une compétence interculturelle

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, comme nous le verrons, de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable "de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)". (L. Porcher, in *Études de linguistique appliquée* n° 69, 1988)

L'interculturel et l'enrichissement des apprenants

- ▶ Apprendre aux apprenants à s'enrichir au contact d'individus de culture différente

Le Cadre européen (1.1) souligne ainsi un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle pour les apprenants : "Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture." L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit.

- ▶ Permettre aux apprenants d'accroître leur capacité à apprendre d'autres langues étrangères

"L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la

prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles." (*Cadre européen*, Introduction)

Enjeu éthique

La formation à l'interculturel n'a pas seulement pour objectif de permettre aux apprenants de mieux maîtriser la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles, elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect de l'autre, ouverture à l'altérité) désormais élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel...).

Les grands principes de la pédagogie interculturelle

Une pédagogie coopérative

- ▶ Centration sur l'apprenant

La pédagogie interculturelle doit s'intéresser aux apprenants, aux savoir-faire en situation de communication au lieu de s'intéresser aux thèmes et aux sujets abordés. Le Cadre n'introduit en effet pas la dimension culturelle sous forme de thèmes. La pédagogie interculturelle doit offrir aux stagiaires des espaces réservés à l'action et à l'analyse pour une prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange. Grâce à ces activités on développe des aptitudes et des savoir-faire. Comme le souligne en effet Louis Porcher, "on en reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique".

Selon [Antonella Cambria](#), "c'est une mutation épistémologique et méthodologique caractérisée par une centration sur le sujet qui n'est plus seulement un énonciateur mais un apprenant critique qui passe à travers des cultures différentes. L'ouverture vers l'interculturel permet de proposer une méthodologie et une analyse des regards réciproques posés sur l'Autre, croiser un regard étranger sur sa propre langue et culture et sur le pays dont on étudie la langue".

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit donc plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité... Pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car nous

savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence.

► Approche par l'expérience

L'approche par l'expérience s'impose comme le meilleur moyen d'impliquer l'apprenant dans la formation. Elle ne se limite pas à des jeux de rôle ou à des simulations. Elle doit permettre à l'apprenant de gérer et de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre. Elle est donc basée sur une co-construction avec les apprenants et prend en compte leurs expériences réelles et concrètes dans le domaine abordé. Elle est constituée de plusieurs phases : l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse de laquelle vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle.

Perspective actionnelle

Toujours selon [Antonella Cambria](#), "dans la pédagogie interculturelle, les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. On est alors dans une perspective actionnelle qui constitue un dépassement de l'approche communicative. En effet, le Cadre considère que les actes de parole n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser. Les locuteurs qui interagissaient avec les autres dans la perspective communicative deviennent, dans la perspective actionnelle, les acteurs sociaux qui agissent avec les autres. A ce changement de perspective correspond un changement de méthode et/ou de techniques. Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. La simulation, technique la plus utilisée dans l'approche communicative, est insuffisante, dans la perspective du Cadre, à former un acteur social. Pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires."

Dans le contexte scolaire, les pratiques interculturelles sont souvent limitées, en raison des contraintes du système éducatif, aux échanges scolaires. Or il peut y avoir des expériences interculturelles en dehors de l'école, dans sa ville, dans son quartier. Il convient donc également d'envisager des expériences interculturelles interdisciplinaires et extrascolaires.

Une pédagogie qui repose sur un climat de confiance

La confiance est le pilier de toute activité qui fait appel aux expériences personnelles des acteurs. Les enseignants devront apprendre comment créer un climat de confiance et travailler pour l'instaurer. Cela implique une période où les apprenants vont faire connaissance dans un environnement rassurant. Cette base est nécessaire avant de demander aux apprenants de partager leurs observations, de poser des questions difficiles, de révéler leurs sentiments profonds et de prendre des risques dans leur comportement. Le rôle de l'enseignant sera d'abord d'aider à surmonter l'ethnocentrisme et la tendance à juger qui sont spontanés pour tous.

Les compétences attendues

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont désignées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. (5.1.1.3)

"La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine de la prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Cela les aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la conscience objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux."

"Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'expliciter :

- quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir ;
- quelle expérience et quelles connaissances nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2 ;
- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée."

Le Cadre reconnaît donc l'interculturalité comme une composante nécessaire à la didactique des langues. L'interculturel touche à toutes les notions normalement considérées en didactique des langues : savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre.

Savoirs

"Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle." (2.1.1)

Savoir-être

L'apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre (5.1.3) :

► attitudes

- "ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations ;
- volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles ;
- volonté et capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes scolaires ou touristiques conventionnelles relatives aux différences culturelles".

► motivations : désir de communiquer.

Savoir-faire

Ils comprennent, selon le *Cadre européen* (5.1.2.2) :

- "la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées."

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'expliciter :

- "quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire ;
- quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire ;
- quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible ;
- quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle d'intermédiaire culturel."

Savoir-apprendre

Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire. "Savoir-apprendre" peut aussi être paraphrasé par "savoir/être disposé à découvrir l'autre", que cet autre soit une autre langue, une autre culture d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. (2.1.1)

Pistes pédagogiques

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, amener les apprenants à une prise de conscience interculturelle constitue un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience interculturelle signifie que pour réussir la communication interculturelle, plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/divergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction.

L'enseignant pourra échelonner différentes phases au cours d'une séquence pédagogique pour permettre à ses apprenants d'acquérir les compétences interculturelles telles qu'elles sont définies dans le Cadre européen.

(Vous trouverez d'autres exemples d'exercices dans notre [parcours pédagogique](#).)

Sensibiliser les apprenants à la notion de culture

Exercice 1

Faire prendre conscience aux apprenants de leur propre grille interprétative

Reconnaître la culture de l'Autre et la respecter pour ses particularismes, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture. Comme le souligne Martine

Abdallah-Preteceille, "le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle". La tolérance d'autres cultures passe par la prise de conscience de sa propre culture. Savoir identifier les éléments caractéristiques qui la constituent et soumettre ses valeurs à un examen critique, non pour les dénigrer mais pour les comprendre et y reconnaître une particularité culturelle permettent de casser l'ethnocentrisme qui est une réaction spontanée des individus confrontés à la diversité culturelle. En faisant l'analyse des attitudes et des comportements de leurs concitoyens, les apprenants aboutissent à l'idée que leur identité culturelle représente un système complexe. Il s'agit donc d'amener les apprenants à se décentrer et à prendre conscience de la structuration de leurs grilles interprétatives des événements et des comportements communicatifs, de son origine et des normes culturelles en jeu dans les interactions.

Exemple d'exercice proposé dans *Forum 1* (Hachette) :

"Qu'est-ce qu'un étranger doit apprendre pour se comporter poliment dans un restaurant dans votre pays ? Proposez quelques règles."

Découverte d'autres cultures

Après avoir pris de la distance par rapport à leur propre culture, les apprenants pourront être amenés à admettre l'existence d'autres perspectives.

► Acquisition de connaissances socioculturelles

Le *Cadre européen* (5.1.1.2) propose aux enseignants de travailler sur différents aspects des traits distinctifs caractéristiques d'une société et de sa culture :

"Vie quotidienne :

- Nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
- Congés légaux
- Horaires et habitudes de travail
- Activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias)

Conditions de vie :

- Niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
- Conditions de logement
- Couverture sociale

Relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et de solidarité) :

- La structure sociale et les relations entre les classes sociales
- Les relations entre les sexes (courantes et intimes)
- La structure et les relations familiales
- Les relations entre générations
- Les relations au travail
- Les relations avec la police, les organismes officiels, etc.
- Les relations entre races et communautés
- Les relations entre les groupes politiques et religieux

Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou des paramètres tels que :

- La classe sociale
- Les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)
- La fortune (revenus et patrimoine)
- Les cultures régionales
- La sécurité
- Les institutions
- La tradition et le changement
- L'histoire
- Les minorités (ethniques ou religieuses)
- L'identité nationale
- Les pays étrangers, les états, les peuples
- La politique
- Les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)
- La religion
- L'humour

Langage du corps : connaissance des conventions qui régissent les comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'apprenant

Savoir-vivre, par exemple, les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue :

- La ponctualité
- Les cadeaux
- Les vêtements
- Les rafraîchissements, les boissons, les repas
- Les conventions et les tabous de la conversation et du comportement
- La durée de la visite
- La façon de prendre congé

Comportements rituels :

- La pratique religieuse et les rites
- Naissance, mariage, mort
- Attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
- Célébrations, festivals, bals et discothèques, etc."

Rappelons que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française et que les enseignants pourront travailler avec leur classe sur les orientations culturelles spécifiques des divers pays francophones d'Afrique, d'Amérique ou d'Europe.

L'enseignant utilisera donc des contenus ne traitant pas seulement de réalisations visibles (langues, rites, coutumes, fêtes, calendriers, modes d'habitat, habitudes alimentaires, vestimentaires...) mais aussi de réalisations moins visibles (ensemble d'évidences partagées par une communauté possédant les mêmes références, les mêmes valeurs et les mêmes règles implicites dans tout échange relationnel).

Par l'acquisition de ces connaissances socioculturelles, l'apprenant pourra entrevoir d'autres classifications de la réalité et prendra conscience de la non-universalité de sa culture.

► Observation et analyse des comportements culturels

La troisième étape de la prise de conscience interculturelle consiste à observer et analyser, à la lumière des connaissances socioculturelles acquises, des attitudes et des comportements qui peuvent paraître étranges lorsqu'ils sont considérés indépendamment de leur contexte socioculturel. L'apprenant devra être invité à :

- observer, apprendre à repérer le culturel dans la communication (exercices 10, 11, 12) ;
- analyser les comportements culturels, formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent les habitudes et les comportements différents ;
- organiser : établir des liens, distinguer les principes organisateurs au sein de la culture étrangère.

Les documents authentiques tels que les calendriers, menus de restaurant, programmes de cinéma, carte du métro, s'avèrent très utiles, à condition de prendre garde à une approche purement descriptive, ethnographique ou culturaliste, et d'amener l'apprenant à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Les textes de nature sociologique, historique ou géographique sont également à proposer.

Les textes littéraires constituent aussi une ressource incomparable dans le choix des documents didactiques, par leur qualité informative. Les textes littéraires ne sont pas constitués par l'actualité des informations, ni par des données quantitatives, mais par des éléments permettant une mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité. La polysémie du texte littéraire permet à l'élève de se distancier, de se méfier des évidences, de voir et se voir "oblique".

► Travail sur les stéréotypes

On pourra également amener à les apprenants à chercher à comprendre pourquoi ils ont des représentations préconçues des autres cultures et inversement. Par exemple, si de nombreuses cultures associent aux Français une image d'arrogance, c'est sans doute parce que certains comportements observables chez les Français comme leur manière de défendre vivement leurs idées ou l'habitude de couper la parole dans une discussion, sont considérés comme arrogants dans d'autres cultures.

Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. L'objectif n'est pas d'éradiquer les préjugés et les stéréotypes, mais de travailler sur eux afin que les échanges ne soient pas l'occasion de leur renforcement.

Exercices 2 et 3.

Etablir des liens entre sa culture et la culture étrangère

Une fois les cultures en présence identifiées et reconnues, il est nécessaire de travailler sur ce qui les réunit et de permettre aux apprenants de réaliser qu'au-delà des différences trop facilement observables, il y a parfois beaucoup plus de similitudes et de valeurs fondamentales partagées qu'on ne pourrait penser.

Exercices 5, 7, 8, 9.

Relativisation

On pourra amener l'apprenant à :

- Mettre en rapport différents points de vue présents dans la culture étrangère ou dans sa propre culture pour lui apprendre à ne pas généraliser (exercices 4 et 6) : prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des points de vue ;
- Situer un fait culturel dans son contexte : rechercher le contexte de production d'un document ou d'un discours, saisir et analyser des paramètres de la situation où le discours est produit (exercices 10 et 11) ;
- Saisir la diversité des enjeux au sein de la communication (exercice 13).

Intériorisation de la culture de l'Autre

L'intériorisation de la culture de l'Autre constitue la dernière étape de l'acquisition de la compétence interculturelle. Elle consiste à amener l'apprenant à :

S'impliquer dans la découverte et dans l'approfondissement de la culture étrangère

Se construire un système de références à partir des différentes cultures en présence :

- constitution d'une technique d'analyse permettant de gérer des situations interculturelles nouvelles ;
- évaluation de la démarche effectuée tout au long du parcours (voir notamment le [Portfolio européen des langues](#) qui propose une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues, permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle).

Exercices 14 et 15.

Les échanges scolaires sont une des manières de permettre aux apprenants de se confronter directement à la diversité culturelle et de mettre en pratique l'approche interculturelle.

La pratique des échanges afin d'améliorer et de favoriser les relations et perceptions réciproques s'est banalisée en se démultipliant. Toutefois, de nombreuses études ont montré que les échanges ne réduisent pas systématiquement les stéréotypes et les préjugés. Au contraire, l'expérience sert aussi à renforcer des idées et des représentations fausses au non du "vécu". Il ne suffit pas en effet de se confronter à autrui dans un autre contexte culturel pour acquérir une compétence interculturelle.

Martine Abdallah-Pretceille (*L'éducation interculturelle*, PUF, 2004, coll. "Que sais-je ?") propose quelques principes pour une pédagogie interculturelle des échanges :

- Analyser la place des échanges et des rencontres dans un objectif d'éducation à l'altérité.
- Dépoussiérer les échanges de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, de la sympathie mutuelle, du dialogue entre les cultures, car il ne suffit pas de réunir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter.
- Ne pas pointer dans les échanges les différences au détriment des ressemblances : rechercher une cohérence et des points communs afin de dépasser le niveau du détail, de l'intuition et de la subjectivité.

- Ne pas focaliser uniquement son attention sur la culture d'autrui, sur l'autre, mais apprendre à savoir qui on est dans une situation donnée, apprendre à objectiver sa manière d'être allemand, français... Dans une perspective interculturelle, ce sont les comportements intersubjectifs qui priment.
- Évaluer l'échange : vérifier que les programmes de rencontres internationales sont des lieux favorables à la rencontre interculturelle.

Conclusion

La valeur ajoutée de la perspective interculturelle, c'est qu'elle se définit essentiellement comme une formation à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des données de la culture étrangère, non pour la prendre comme modèle à imiter, mais précisément pour développer le dialogue des cultures.

[Haydée Maga](#), en collaboration avec Manuela Ferreira Pinto, responsable du Pôle langue française au Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

© Francparler.org : un site de
[l'Agence intergouvernementale de la francophonie](#)

Source : http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_former.htm

L'INTERCULTUREL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations qu'elle engendre font de l'interculturel un sujet à la mode. Cependant, ces problématiques sont analysées depuis bien longtemps par ceux qui tentent de comprendre les mécanismes culturels qui conditionnent les échanges, y compris en situation d'apprentissage. Le site du [Groupe d'études et de recherches sur les mondialisations](#) (GERM) reprend de nombreux travaux et notamment ceux de Martine Abdallah-Preteille, indispensables pour comprendre les enjeux actuels.

Éléments pour la formation des professeurs à l'interculturel

Le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère (FLE) n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone.

Ceci présuppose pour l'enseignant de FLE d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre.

Pour vous aider à inscrire votre enseignement dans une perspective interculturelle, nous vous conseillons la lecture des pages que [Patrick Chevrel](#) consacre à la gestion de la dimension culturelle en didactique du FLE ainsi qu'au récit de son [expérience d'enseignement de l'interculturel](#), dans lequel il analyse les difficultés rencontrées et donne des conseils pour faciliter l'entrée dans ce domaine. La revue [Le français dans le monde](#) consacre également plusieurs articles intéressants à la pédagogie interculturelle (voir par exemple les numéros [318](#), [328](#) et [329](#)), tout comme la revue électronique en sciences du langage [Marges linguistiques](#), qui met notamment à disposition sur son site les actes des journées d'études "[Analyse des interactions et interculturalité](#)", dont beaucoup d'interventions pourront intéresser les professeurs de FLE. Autre site incontournable pour se former à l'interculturel, celui de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) sur lequel vous pourrez consulter [les actes](#) du VIIIème congrès de l'association intitulé "Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités", dans lequel de nombreux spécialistes en FLE sont intervenus.

Le Conseil de l'Europe, dans le [Cadre européen commun de référence pour les langues](#), donne également aux enseignants des pistes pédagogiques pour inscrire la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il propose par ailleurs un [kit pédagogique](#) avec des idées, des ressources, des méthodes et des activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes.

Enfin, vous trouverez dans notre [dossier](#) consacré à l'interculturel des éléments [théoriques](#) et [pédagogiques](#) ainsi que des articles de spécialistes sur lesquels vous pourrez vous appuyer pour compléter votre formation.

Former les apprenants à l'interculturel : pistes pédagogiques

En classe, l'enseignant de FLE pourra aider les élèves à réfléchir à ce qu'est la [culture](#), mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui nous conditionnent. Pour faciliter cette prise de conscience de l'élève, une démarche progressive s'impose.

L'enseignant pourra amorcer ce travail avec des éléments culturels observables et reconnus par tous comme tels ([architecture](#), vêtements, [symboles](#)...). L'enseignant introduira ensuite les implicites culturels qui conditionnent notre comportement, du plus visible au moins visible : les gestes ([1](#)) ([2](#)), la [gestion de l'espace et du temps](#), les relations et les sentiments, les bases du statut social.

Beaucoup de sites se proposent de fournir une présentation globale de la culture francophone, à l'image du site [Civilisation française](#) qui contient une grande quantité de photos et d'extraits audio et vidéo, de nombreux liens externes, des titres de films à voir, des chansons à écouter, etc. accompagnés d'activités. Hormis la présentation de monuments et de réalisations culturelles, *Civilisation française* présente divers aspects du quotidien des Français. Bien que la présentation ne soit pas toujours très détaillée, le site incite de temps en temps les apprenants à remettre en question leur propre cadre de références et l'image qu'ils se sont construite de leur propre culture. Le site destiné à un public anglophone [BBC on Line](#) propose quant à lui des enregistrements, avec leurs transcriptions, de micro-scènes de la vie quotidienne suivies d'exercices. [French Experience 2 Online](#) propose en complément des clips vidéo autour de thèmes comme "les gastronomies", "le travail" ou "la façon de régler des conflits".

N'oubliez pas que la culture francophone ne se limite pas à la culture française ! Pour sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle des pays francophones d'Afrique, d'Europe ou d'Amérique et les aider à déconstruire la représentation touristique des cultures étrangères, le site de TV5 vous fournira une mine de sujets (voir notamment les rubriques [Cultures du monde](#) et [Cités du monde](#)). Vous trouverez en outre de nombreuses ressources Internet sur les différentes cultures des pays francophones dans notre précédent parcours consacré à la [francophonie](#).

Internet met à disposition de tous quantité de documents authentiques ([photos](#), [émissions de radio](#), [statistiques](#), [journaux](#)) qui pourront vous servir de base à des activités prenant en compte l'interculturel, à condition de ne pas aborder ces documents dans une approche purement descriptive, mais d'amener les apprenants à [formuler des hypothèses](#) sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Signalons également les nombreux

documents publiés sur le [site](#) du ministère français des affaires étrangères, présentant différents aspects de la société française tels le magazine [Label France](#) ou encore la photothèque [Images de France](#).

Dans un registre plus ludique, le [jeu de l'oie interculturel](#) se propose de faire réfléchir les participants aux origines du racisme et aux problématiques de l'immigration. Les rallyes Internet constituent également une activité motivante qui permettra aux apprenants de découvrir des cultures étrangères en les invitant à se décentrer, à entrevoir et à admettre l'existence d'autres visions du monde. Le portail [EduFLE](#) recense ainsi de nombreux parcours pour partir à la découverte d'une région française, d'une ville ou d'un pays francophone.

Vous pourrez également amener vos apprenants à établir des liens (différences et similitudes) entre leur propre culture et celle de la langue apprise. L'analyse de la publicité (1) (2) et des [médias](#) cadre bien dans ce projet.

L'étape suivante consistera à mettre en évidence la [dimension culturelle](#) des valeurs et des stéréotypes.

Enfin, la meilleure façon d'initier les apprenants à la communication interculturelle est de les faire entrer directement en contact avec des étrangers. C'est précisément ce que les échanges et les projets coopératifs tentent de faire.

Le projet interactif et collaboratif [Cultura](#) propose ainsi une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants de deux cultures différentes d'observer, d'analyser, de comparer des matériaux similaires provenant de leurs cultures respectives, d'en explorer le sens et la portée à travers les points de vue de l'autre. [L'université de Bochum](#) a quant à elle mis en place un réseau de communication auquel sont connectés les serveurs d'établissements scolaires et universitaires d'une vingtaine de pays. L'objectif vise à favoriser l'apprentissage autonome et interculturel des langues en tandem. De nombreux projets d'échanges européens mettent également en avant la perspective interculturelle. Citons par exemple les projets [S'enrichir de la différence pour mieux vivre ensemble](#), [Europaschool.net](#) ou encore [eTwinning](#).

Signalons enfin le site de l'association [Ethnokids](#) qui permet à des enfants des cinq continents d'apprendre à se connaître et de correspondre entre eux sur des thèmes liés à leur vie quotidienne : leur école, leur quartier, leurs repas, leurs loisirs, leurs fêtes, leurs contes et légendes, ou encore les projets d'écriture collaborative [Omar le chéri](#) et [Le marque page](#), qui proposent aux enseignants et élèves de différents pays de participer à la réalisation d'un cyberjournal.

L'interculturel est un effet induit par la rencontre de deux cultures, effet qu'il convient d'observer et d'analyser pour préparer les élèves à être les citoyens du monde, multiculturels et tolérants.

Parcours réalisé par Manuela Ferreira Pinto
Responsable du Pôle langue française au CIEP

Récapitulatif des liens cités

Groupe d'études et de recherches sur les mondialisations :
<http://www.mondialisations.org>

Sémiologie

Un article de Wikipédia, l'encyclopédie libre.

Aller à : [Navigation](#), [Rechercher](#)

La **sémiologie** ou **séméiologie** est la **science des signes**.

Le terme sémiologie a été créé par [Ferdinand de Saussure](#), pour qui la sémiologie est "la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale" (*Cours de linguistique générale*, p. 33). Le terme **sémiotique**, inventé par [Charles Sanders Peirce](#) quelques années auparavant, recouvre la même idée et est utilisé le plus fréquemment en dehors de France.

Toute science étudiant des signes est une sémiologie. Le terme est donc utilisé dans plusieurs disciplines.

Sommaire

[\[masquer\]](#)

- [1 Sémiologie en linguistique](#)
- [2 Sémiologie médicale](#)
- [3 Sémiologie en géographie](#)
- [4 Sémiologie visuelle](#)
- [5 Sémiologie de la photographie](#)
- [6 Sémiologie du cinéma](#)
- [7 Sémiologie de la musique](#)
- [8 Voir aussi](#)

Sémiologie en linguistique [\[modifier\]](#)

En [linguistique](#), la théorie générale des [signes](#) a fait l'objet d'études par, entre autres, évidemment [Ferdinand de Saussure](#), ou, plus près de nous, par [Buyssens](#), [Mounin](#), [Barthes](#) 1964 et [Umberto Eco](#).


La sémiologie (du grec « séméion », le signe, et « logía », discours rationnel) apparaît être une discipline récente, fille de la [linguistique](#). Beaucoup d'auteurs voient en [Ferdinand de Saussure](#), linguiste genevois, le fondateur de la sémiologie ; il fut en effet le premier à en donner une définition, ou plutôt à en circonscrire le champ d'action : « On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la

psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie. Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale... » (de Saussure, 1972 [1916], p. 33).

De ce point de vue initial, qui lie intimement sémiologie et linguistique, nombreux seront les auteurs qui chercheront à affiner cette définition en l'orientant vers des champs et objets plus spécifiques. Par exemple, Buyssens s'est proposé de définir la sémiologie comme « la science qui étudie les procédés auxquels nous recourons en vue de communiquer nos états de conscience et ceux par lesquels nous interprétons la communication qui nous est faite » (Buyssens, 1943, p. 5). Il apparaît clairement que l'étude de la communication y est spécifiquement mise en valeur.

Aujourd'hui, le second sémiotique prédomine. Il fallait donc que le premier se cantonne dans un sens plus spécialisé ; ce fut celui de la description spécifique de systèmes de signes particuliers. Pour Hjelmslev, la sémiologie est une sémiotique dont le plan du contenu est lui-même une sémiotique. Cette distinction est d'une certaine manière reflétée ici. D'une démarche plus consciente, nous avons voulu, dans l'expression « système sémiologique » par exemple, introduire entre sémiotique et sémiologique la même nuance que celle qui existe entre phonétique et phonologique : une nuance entre la science de la substance et celle de la forme.

Sémiologie médicale [modifier]

 Article détaillé : sémiologie médicale.

La sémiologie médicale est la partie de la médecine qui étudie les symptômes et signes et de la façon de les relever et de les présenter afin de poser un diagnostic.

Sémiologie en géographie [modifier]

On parle également de sémiologie en géographie. Elle y est utilisée comme "technique" d'interprétation ou de traduction. En particulier, la géographie s'intéresse non seulement à la sémiologie générale, mais aussi à la sémiologie graphique : par exemple, l'étude de la pertinence des représentations de l'espace (notamment cartographiques) et des groupes sociaux qui les peuplent (représentations paysagères, processus de construction de l'identité, etc.) utilise le cadre conceptuel de la sémiologie graphique.

Sémiologie visuelle [modifier]

La sémiologie visuelle ou sémiotique visuelle a été particulièrement développée dans les travaux du Groupe μ , et spécialement dans l'ouvrage fondamental qu'est *Traité du signe visuel* (1992). Cet ouvrage part des fondements physiologiques de la vision, pour observer comment le sens investit peu à peu les objets visuels. Il distingue d'une part les signes iconiques (ou icônes), qui renvoient aux objets du monde, et les signes plastiques, qui produisent des significations dans ses trois types de manifestation que sont la couleur, la texture et la forme. Il montre comment le langage visuel organise ses unités en une véritable grammaire. Une telle grammaire permet de voir comment fonctionne une rhétorique visuelle, au sein d'une rhétorique générale.

Sémiologie de la photographie [modifier]

Pol Corvez (sémiologue à l'université d'Angers) travaille sur la sémiologie de la photographie. Au lieu de se fonder sur les référents, comme le font les typologies traditionnelles, il se fonde sur le repérage et l'analyse des signifiants propres à la photographie et aux arts graphiques et propose une typologie des œuvres photographiques. Il appelle cette nouvelle discipline la "photologie". Cette typologie comprend quatre classes : le Clinique, le Mythique, le Déixique et le Morphique. Sa thèse *La photologie : pour une sémiologie de la photographie*, est consultable dans les bibliothèques universitaires.

Sémiologie du cinéma [modifier]

La sémiologie du cinéma a notamment été développée par Christian Metz.

Sémiologie de la musique [modifier]

Dans les années 1970 Jean-Jacques Nattiez et Jean Molino publient les textes basales de la sémiologie de la musique "Fondements d'une sémiologie de la musique" et "Fait musical et sémiologie de la musique".

La sémiologie de Molino Nattiez se base sur deux triades : la notion de tripartition des formes symboliques et la conception triadique du signe développée par Charles Sanders Pierce.

La sémiologie tripartite de Molino Nattiez soutient que toute oeuvre musicale peut être abordée de trois points de vue: Le niveau poïétique (le point de vue de la production), le niveau esthétique (point de vue de celui qui reçoit le message

musical) et le niveau inmanente de l'oeuvre (l'ensemble des configurations du texte musical).

L'originalité de la tripartition de Molino Nattiez est l'affirmation de la non-convergence de ces trois niveaux.

Voir aussi [modifier]

- Sémiotique
- Sémiologie graphique
- Sémiologie de la musique
- Sémiologie de la photographie
- Sémiologie du cinéma
- langage
- Information
- Techniques d'écriture
- photographie
- image

PENDEKATAN SEMIOTIKA DALAM PEMBELAJARAN ANALISIS TEKS

1. Semiotika sebagai ilmu tanda dalam bahasa

Semiotika atau sering disebut pula semiologi merupakan suatu ilmu yang mengkaji sistem tanda. Kata semiologi digunakan oleh para ahli semiotika yang berkiblat pada Saussure, sedangkan kata semiotik (*semiotics*) digunakan dalam kaitannya dengan karya Peirce dan Morris.

Dalam definisi Saussure, menurut Budiman dalam Sobur (2004:12), semiologi merupakan sebuah ilmu yang mengkaji kehidupan tanda-tanda di tengah masyarakat. Sementara, istilah semiotika atau semiotik, yang dimunculkan pada abad ke-19 oleh Peirce, merujuk kepada "doktrin formal tentang tanda-tanda". Yang menjadi dasar dari semiotika adalah konsep tentang tanda; dalam hal ini, tidak hanya bahasa dan sistem komunikasi yang tersusun oleh tanda-tanda, tetapi dunia itu sendiri dalam rangka menjalin hubungan realitas antara tanda dan manusia.

Bahasa merupakan sistem tanda yang paling fundamental bagi manusia. Hal ini dipertegas oleh Casirer bahwa linguistik merupakan bagian dari semiotika. Pada dasarnya, semiotika menurut Kurniawan dalam Sobur (2004:15), hendak mempelajari bagaimana kemanusiaan (*humanity*) memaknai hal-hal (*things*). Memaknai (*to signify*) dalam hal ini tidak dapat dicampuradukkan dengan mengkomunikasikan (*to communicate*). Memaknai mengandung arti bahwa objek-objek tidak hanya membawa informasi tetapi juga mengkonstitusi sistem terstruktur dari tanda.

Berhubungan dengan bahasa sebagai objek studi semiotika, banyak ahli beralasan bahwa bahasa merupakan sistem tanda yang paling berkembang. Oleh karena itu, pengkajian bahasa dari sudut pandang semiotika sangatlah diperlukan guna menjelaskan prinsip-prinsip pembentukan tanda dalam memaknai bahasa secara mendalam. Bloomfield dalam Noth (1990:231) menyatakan bahwa linguistik sangat berkontribusi dalam perkembangan semiotika.

Berkaitan dengan pengkajian terhadap bahasa, hal ini tidak akan terlepas dari aspek budaya, karena bahasa merupakan satu dari beberapa unsur pembentuk kebudayaan. Menurut Batteson dalam Noth (1990:230), dalam mengkaji bahasa dari sudut pandang semiotika harus memperhatikan kerangka budaya. Kerangka budaya tersebut merupakan salah satu dari kode visual dan komunikasi nonverbal. Sejalan dengan pernyataan Batteson, Eco mengungkapkan bahwa makna dari sebuah wahana tanda (*sign vehicle*) adalah satuan kultural yang diperagakan oleh wahana tanda lainnya. Ditambahkan pula bahwa budaya merupakan sistem tanda yang di dalamnya terbentuk suatu konvensi masyarakat. Dalam pembelajaran teks bahasa Prancis melalui pendekatan semiotik, pembelajar akan dihadapkan pada dua analisis yaitu analisis terhadap unsur bahasa dan pada unsur budaya. Dengan demikian pembelajar akan banyak menganalisis unsur interkultural yang terintegrasi dengan teks sehingga akan diperoleh pemahaman bahwa:

- a) mempelajari bahasa asing melalui teks mengandung arti melakukan interaksi dengan budaya lain,
- b) pemahaman budaya lain melalui teks otentik (*documents authentiques*) akan memperkuat akuisisi antarbudaya (*interculturel*) yang berimplikasi pada penelusuran dan pendalaman budaya asing,
- c) analisis terhadap sebuah teks yang mengandung unsur budaya memungkinkan seseorang mengendalikan situasi antarbudaya yang baru,
- d) evaluasi kemampuan mahasiswa dalam mengkaji teks, khususnya teks yang mengandung unsur-unsur budaya, dilakukan selama proses pembelajaran bahasa dan pembelajaran kajian teks serta pengalaman kontak antarbudaya,
- e) pelibatan teks bermuatan pertukaran antarbudaya (*échange interculturel*) merupakan sebuah cara untuk mengenal secara langsung keragaman budaya dan menerapkan pendekatan antarbudaya.

2. Pembelajaran teks melalui pendekatan semiotika

Pembelajaran bahasa melalui teks atau wacana baik itu berupa teks orisinal (*documents authentiques*) maupun teks buatan (*documents fabriqués*), merupakan suatu aktivitas pembelajaran yang menarik. Mengapa dikatakan demikian karena pembelajar akan memasuki pemikiran, gagasan, masukan, budaya, dan informasi lainnya yang berasal dari penulis yang tentu saja berbeda dengan latar belakang pembelajar. Dalam prosesnya, tidak hanya unsur tata bahasa atau pun gramatikalnya saja yang dipelajari akan tetapi informasi yang disampaikan berupa nilai budaya yang tentu saja perlu untuk dipahami maknanya.

Untuk menunjang pembelajaran bahasa, Terdapat berbagai pendekatan yang berhubungan dengan pembelajaran teks bahasa asing yang salah satunya adalah pendekatan semiotik. Cassirer dalam Noth (1990:229), mengatakan bahwa linguistik merupakan bagian dari semiotik. Walaupun masih terdapat perdebatan mengenai statusnya dalam keilmuan, semiotik oleh sebagian ahli dipandang sebagai bagian dari ilmu bahasa. Selanjutnya Giraud dalam Noth (1990:230) menyatakan bahwa bahasa merupakan bagian dari semiologi dan memiliki status otonom. Melalui semiologi bahasa dapat diteliti dari segi linguistik dan dari segi nonlinguistik. Sejalan dengan Giraud, De Carlo (1998:47) mengatakan bahwa semiologi memungkinkan untuk memberikan pemahaman terhadap bacaan secara lebih mendalam karena bertujuan untuk mengungkapkan unsur-unsur yang implisit, tersembunyi dan konotasi terselubung. Oleh karena itu, semiologi menghubungkan antara fakta dan wacana, maksud eksplisit dan pemikiran implisit yang terdapat pada perilaku sosial dan individual. Selanjutnya De Carlo menjelaskan bahwa budaya merupakan sistem tanda yang tersusun berdasarkan kode implisit yang saling mengisi sehingga untuk memahaminya diperlukan upaya dalam mengungkapkan fungsinya (dalam teks).

Pembelajaran bahasa dalam hal ini pembelajaran melalui teks bahasa Prancis, ditekankan tidak hanya pada unsur linguistiknya saja akan tetapi juga pada unsur ekstra linguistiknya. Dalam rangka pembelajaran teks melalui

pendekatan budaya, seorang dosen atau guru dituntut untuk memiliki pengetahuan dalam bidang kebudayaan baik itu budaya sendiri maupun budaya bangsa lain (budaya dari bahasa yang dipelajari).

Menurut Trompenaars dan Turner (1993:24), kebudayaan mengandung arti "*shared meaning and organisation of meaning*", yaitu jaringan makna yang dimiliki bersama oleh sebuah komunitas. Artinya, pembelajar atau dalam hal ini mahasiswa tidak hanya mempelajari arti dari terjemahan teks tersebut melalui tata bahasa (*syntaxe*) atau unsur bahasa lainnya saja (seperti *morphologie, lexique, orthographe, phonétique*), tetapi mempelajari apa makna di balik teks tersebut dari sudut pandang komunitas atau masyarakat pengguna bahasa tersebut.

Pembelajaran budaya melalui teks dimaksudkan untuk membandingkan dan membedakan kebudayaan penulis terhadap kebudayaan pembelajar begitu pula persamaan atau keserupaannya. Dalam pembelajaran budaya, dapat dilakukan terlebih dahulu dengan cara membedakan budaya satu dengan budaya lainnya. Setelah mengetahui perbedaannya, selanjutnya dicari persamaannya antara budaya yang dibandingkan.

Pada dasarnya pembelajaran bahasa Prancis melalui teks, dapat diartikan dengan mempelajari budaya lain melalui sumber tertulis (*sources écrites*). Hal ini mengandung arti bahwa pembelajar berupaya untuk melakukan komunikasi antarbudaya. Terdapat dua jenis komunikasi antarbudaya yang digambarkan sebagai berikut:

Ego —————> *the other* (lineal)

Ego ↗ *the other*
 ↘ *the other* (hirarkis)

Jenis komunikasi yang lineal akan menempatkan budaya lain sejajar dengan budaya sendiri, sehingga tidak menganggap budaya lain tersebut lebih rendah atau lebih tinggi. Sedangkan jenis komunikasi hirarkis, memandang

budaya lain secara berbeda, ada yang menganggap lebih tinggi dari budaya sendiri (*exotiser une autre culture*), ada pula yang menganggap lebih rendah (*mépriser une autre culture*) atau ethnosentrisme.

3. Proses Pemilihan Teks

Penentuan teks untuk pembelajaran bahasa bukanlah suatu hal yang mudah. Di dalam teks tersebut diharapkan terdapat *cultural index* yang merupakan tanda berupa *linguistic culture, religious culture, social culture, material culture, dan ecologie* yang akan dijadikan bahan pembahasan bahasa dan budaya. Untuk memilih teks, terlebih dahulu harus mengetahui fungsi dan konteksnya. Fungsi di sini diartikan sebagai latar belakang teks yaitu siapa penulisnya (fungsi ekspresif), apa topiknya (fungsi informatif), dan siapa publik pembacanya (fungsi konatif).

Selain itu perlu pula diketahui konteks yang ada di dalam teks yang dipilih. Konteks di sini mengandung arti apakah topik pembicaraan pada teks yang dipilih tersebut pernah dibahas pada teks lain. Kemudian dari segi pembaca, siapa publik yang dituju, apakah umum, anak-anak, remaja, atau profesi tertentu seperti pengajar, mahasiswa, pelaku bisnis, pedagang, dan profesi lainnya. Segi lainnya yang harus diketahui yaitu sejarah/ diakroni seperti kapan waktu teks tersebut ditulis, mengapa dan dalam rangka apa teks itu ditulis, siapa penulisnya.

Pendekatan semiotika melalui analisis tanda dalam budaya sangatlah diperlukan dalam rangka memahami suatu teks. Dengan adanya pengenalan terhadap *cue* atau *cultural index*, mahasiswa dapat memahami *implicative*-nya. Selain itu, pengenalan terhadap fungsi dan konteks mutlak diperlukan untuk menentukan teks yang tepat dan sesuai dalam rangka pembelajaran bahasa dan budaya Prancis.

Daftar Pustaka

- De Carlo, Maddalena.1998. *L'Interculturel*. Paris: CLE International.
- Desmons, Fabienne, et Coll.2005. *Enseigner le FLE : Pratiques de Classe*. Paris: Belin.
- Faruk. 2002. *Semiotika (Diktat Bahan Kuliah)*. Yogyakarta: Program Pascasarjana UGM.
- Fatimah Djajasudarma, T., 1993. *Semiotik & Pemahaman Ilmu Makna*. Bandung: PT. ERESKO, Bandung.
- Noth, Winfried.1990. *Handbook of Semiotics*. USA :The Association of American University Press.
- Sobur, Alex.2004. *Semiotika Komunikasi*. Bandung :PT. Remaja Rosda Karya.
- Trompenaars, Fons dan Charles Hampden Turner .1997. *Riding the Waves of Culture*. London :Nicholas Brealy Publishing.

Referensi Internet

- [http:// www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm](http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm)
- <http://www.lewebpedagogique.com/bac-l/comment-lire-un-texte-de-langue-vivante-au-bac/>
- <http://www.mondialisations.org>
- <http://www.edufle.net/article54.html>
- <http://www.wikipedia.fr.html>