

SOCLE COMMUN  
DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

COMPÉTENCE 1 : « LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE »  
DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Préambule :

Les dispositions de l'arrêté du 8 juillet 2008 concernant les programmes de l'enseignement du français entrent en application selon le calendrier suivant :

- rentrée 2009-2010 Classe de sixième ;
- rentrée 2010-2011 Classe de cinquième ;
- rentrée 2011-2012 Classe de quatrième ;
- rentrée 2012-2013 Classe de troisième.

Pour les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, l'enseignant de français oeuvrera donc à l'acquisition du socle commun en appliquant les dispositions des programmes de l'enseignement du français de l'arrêté du 10 janvier 1997 pour le cycle central et de l'arrêté du 26 décembre 1996 pour le cycle d'orientation.

Pour les programmes actuellement en vigueur pour le cycle central et le cycle d'orientation, les documents d'accompagnement, réédités en novembre 2004 par le Centre National de Documentation Pédagogique et en ligne à l'adresse <http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>, formulent de façon explicite et argumentée en quoi telle connaissance ou tel savoir-faire aident à la construction de telle compétence : ils montrent l'articulation entre l'acquisition de savoirs, les méthodes propres à la discipline, les tâches proposées aux élèves et les savoir-faire qu'elles mettent en œuvre.

Comme le rappelle le texte Français, Programmes et Accompagnement, « les connaissances à acquérir ne peuvent être dissociées des compétences qui en permettent la mise en œuvre. Tout en acquérant des connaissances historiques et théoriques, les élèves auront à les mettre en pratique dans leurs propres énoncés [...] Tout au long des années de collège, l'élève doit acquérir de plus en plus d'aisance dans l'acte de lecture, dans l'acte d'écriture et dans la prise de parole. Il enrichira progressivement sa connaissance des divers types de discours à partir essentiellement des pratiques de lecture, d'écriture, de jeu théâtral et poétique. »

La lecture, l'écriture et l'expression orale sont par conséquent déjà enseignées et travaillées selon les orientations du décret sur le socle commun des connaissances et des compétences. Le présent document, en reprenant quelques points abordés dans les textes connus des enseignants de lettres, propose donc une lecture croisée des documents d'accompagnement et de l'attestation de maîtrise l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun au palier 3.

## Compétence 1 - La maîtrise de la langue française

	Modalités	Support	Exemple de mise en oeuvre
<b>LIRE</b>			
<p>Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers</p>	<p>La lecture à haute voix est pratiquée couramment, sur des textes courts, littéraires ou non. Il est bon qu'elle ait été précédée d'une lecture silencieuse.</p> <p>Elle porte sur des textes préparés : un texte bien lu est nécessairement un texte qui a été bien compris.</p> <p>Ces lectures sont variées : pour bien vérifier l'intelligibilité des lectures, on peut faire lire à haute voix des textes que le lecteur est seul à avoir sous les yeux (poèmes, textes narratifs, textes humoristiques, articles de journaux, etc.) ; ces lectures sont le plus souvent individuelles, mais elles peuvent aussi faire intervenir plusieurs élèves (pour identifier les différents intervenants dans un dialogue, par exemple). La lecture à plusieurs voix rencontre des difficultés techniques que les élèves ne savent pas toujours résoudre spontanément (on change d'interlocuteurs, mais à quel rythme ?) : elle exige une préparation particulière.</p>	<p>Textes littéraires au programme, textes documentaires, textes d'élèves...</p> <p>En 4<sup>ème</sup> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une pièce de Molière, et éventuellement une autre pièce du XVII<sup>e</sup> s.</li> <li>- des textes de satire et de critique sociale du XVIII<sup>e</sup> s. (extraits des <i>Lettres persanes</i> de Montesquieu, des <i>Contes</i> de Voltaire).</li> <li>- un roman bref ou d'une série de nouvelles (Balzac, Flaubert, Gautier, Maupassant, Mérimée, Verne, Pouchkine, Stevenson, Tolstoï...);</li> <li>- un ensemble de poèmes du XIX<sup>e</sup> s. (Baudelaire, Gautier, Heredia, Hugo, Musset, Verlaine, Rimbaud...).</li> </ul> <p>En 3<sup>ème</sup> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- poésie, notamment la poésie lyrique et la poésie engagée y compris la chanson ;</li> <li>- roman et nouvelle : étude des formes narratives, en diversifiant les textes et les pratiques de lecture ;</li> <li>- théâtre : relation entre le verbal et le visuel dans l'oeuvre théâtrale.</li> </ul> <p>Choix des textes (cf. annexe doc. d'accompagnement du programme, avec le souci de proposer au moins une oeuvre humoristique).</p>	<p>Tous les exercices travaillant le débit, le niveau sonore, l'expressivité, la diction (par repérage des groupes de souffle, des pauses légères et plus marquées), sont complétés par des exercices d'articulation.</p> <p>À l'occasion de lectures de récits, et plus encore pour des fragments de théâtre ou des poèmes, on fait travailler la mise en voix à livre ouvert. On demande à l'élève d'expliquer, en ce cas, pourquoi il propose telle ou telle intonation pour un passage, quel sentiment il a voulu transmettre.</p> <p>Afin de bien leur montrer que la diction d'un texte est aussi une interprétation de son sens, on compare plusieurs versions d'un même texte dit par des comédiens différents (par exemple, les Fables de La Fontaine dites par Gérard Philippe ou Fabrice Lucchini).</p> <p>Le professeur peut alors travailler avec les élèves, sur de courts extraits, différentes interprétations résultant de variations dans les lectures à haute voix (diction, intonation, rythme, silences, etc.).</p>
<p><b>Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens</b></p>	<p>Cette conception d'ensemble de l'enseignement de la grammaire permet de dépasser un simple étiquetage. Certes, l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation les phénomènes afin que s'établissent des catégories d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens... c'est-à-dire, au total, à raisonner. C'est dans cette mesure seulement que la grammaire devient, à l'oral comme à l'écrit, un outil de réception et de production.</p>	<p>Tous les textes au programme, tous les écrits d'élèves, tous les discours car la langue se présente, positivement, comme grille de lecture du monde et outil de la pensée et non, négativement, comme ensemble de contraintes arbitraires.</p>	<p><u>Suggestion</u> : « <u>Les termes de reprise</u> »</p> <p>On fait lire aux élèves quelques pages d'un roman proposant une série importante de reprises et on leur demande de dresser avec précision la liste des personnages évoqués dans le texte. Des écarts assez sensibles apparaissent généralement. Ils sont liés le plus souvent à une interprétation inexacte des différents phénomènes de reprise : l'identité d'un personnage n'est pas perçue clairement à partir du moment où il apparaît sous trois appellations différentes, le personnage unique se transforme en autant de personnages qu'il y a de reprises. Dans un premier temps, il importe donc de faire reconstituer les diverses chaînes anaphoriques du texte support (réception) pour proposer ensuite différentes chaînes anaphoriques (Astérix, le rusé gaulois, le vaillant guerrier, l'ami d'Obélix, notre héros, etc.) et les faire utiliser dans une série de courtes productions. L'élève s'aperçoit alors que ces différentes reprises ne sont pas neutres et qu'elles permettent au narrateur d'informer son lecteur et/ou d'exprimer son point de vue sur son personnage (approche discursive). On en vient alors à une séance au cours de laquelle le mécanisme même des reprises, pronominales et nominales est envisagé (approche textuelle) et les différentes formes pronominales étudiées (approche phrastique).</p>

<p>Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu</p>	<p>Considérer la lecture comme une activité de discours et non comme un simple décodage consiste tout d'abord à reconnaître la légitimité des diverses formes de lecture, en fonction de la situation et des objectifs du lecteur. Par ailleurs, mettre la lecture dans la perspective du discours consiste à faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas de texte qui ne soit pris en charge et orienté par un point de vue.</p> <p>Les genres commandent en partie les formes de lecture ainsi que les attentes et les prévisions du lecteur.</p>	<p>L'approche fondée sur les formes de discours justifie l'introduction d'une grande variété de textes : textes porteurs de références culturelles, littérature, littérature de jeunesse, textes fonctionnels et documentaires, presse, bande dessinée...</p> <p>La sensibilisation aux genres, puis leur reconnaissance et leur analyse sont développées à travers cette diversité.</p>	<p>Cf . les activités orales et écrites en lien avec la lecture des textes.</p>
<p>Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires</p>	<p>Trois pratiques essentielles de lecture sont mises en oeuvre au cours du cycle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la lecture cursive (ouvrages doc. simples, oeuvres littéraires et notamment littérature pour la jeunesse);</li> <li>– l'étude de textes intégraux (récits littéraires courts, littérature pour la jeunesse, oeuvres théâtrales) ;</li> <li>– l'étude analytique d'extraits en contexte (passages d'oeuvres littéraires plus longues et plus complexes).</li> </ul> <p>Dans tous les cas, l'important est de faire de l'élève un lecteur actif, capable de repérer des détails pour les transformer en indices, d'anticiper, de formuler des hypothèses sur la suite ou le genre d'un texte, de construire le sens en mobilisant des références culturelles.</p>	<p>Tous les supports textuels envisagés en classe.</p>	<p>On se consacre à des temps de lecture en classe, tantôt lecture à haute voix, tantôt lecture silencieuse, toujours de durée limitée, visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par un exercice collectif : questions orales, résumé oral, reformulations.</p> <p>Cf. toutes les activités orales et écrites en lien avec la lecture des textes.</p>
<p>Comprendre un énoncé, une consigne</p>	<p>Il convient tout au long du cycle de proposer des activités régulières sur la lecture des consignes.</p>	<p>En ce qui concerne les consignes orales, on pratique des exercices de reformulation entre élèves de consignes données par le professeur, et de formulation de consignes simples. Exercices de réécriture consistant à transformer des consignes en texte explicatif.</p> <p>On étudie des pages de manuels et des énoncés : on repère et on analyse les formes canoniques des consignes, on apprend à les expliciter et à les reformuler, on établit des typologies, on confronte les formulations des diverses disciplines. On aborde à travers les consignes certaines formes du discours injonctif.</p>	
<p>Lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture</p>	<p>Loin de mimer passivement la découverte de l'ensemble page à page, chapitre après chapitre, scène après scène, cette étude consiste en une saisie de l'oeuvre, considérée comme un tout signifiant. Cela implique que tous les élèves l'ont préalablement lue</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– au besoin en plusieurs étapes, guidées par le professeur – et que l'on aura évalué leur appréhension globale de cette lecture.</li> </ul> <p>L'étude d'une oeuvre intégrale articule les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix et les limites, un chapitre, une scène, un poème issu du recueil) et les visions d'ensemble : éléments de la fiction, réseaux de personnages, études de l'espace et du temps, construction et progression dramatiques, thèmes dominants, choix narratifs, dramaturgiques, esthétiques.</p>	<p>Cf. les oeuvres au programme.</p>	<p><u>Suggestion / progression par entrecroisement</u></p> <p>Séquence 1 : « Les formes d'argumentation ».</p> <p>V. Hugo, <i>Claude Gueux</i>, 1<sup>ère</sup> partie. Axes d'étude : les discours narratif et descriptif au service de l'argumentation ; l'apologue et l'exemple ; émouvoir et persuader par l'argument concret. Production écrite : écrire un récit complexe à valeur d'apologue.</p> <p>Séquence 3 : « Le récit complexe » au service de la prise en compte d'autrui et de l'argumentation.</p> <p>V. Hugo, <i>Claude Gueux</i>, 2<sup>nde</sup> partie. Axes d'étude : l'organisation du texte argumentatif ; retour sur la séquence 1 et comparaison : persuader par l'arg. concret vs convaincre par l'arg. abstrait. Production écrite : reprendre l'apologue rédigé en séquence 1 et passer de l'argument concret à l'argument abstrait (production d'un texte argumentatif).</p>

Ecrire			
<b>Copier un texte sans erreur</b>	On accorde une grande attention à l'écriture des textes dont les élèves sont eux-mêmes les lecteurs.	Tous les écrits notés au tableau et recopiés dans les cahiers. La copie de textes étudiés.	
<b>Ecrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée</b>	On continue également à accorder une grande importance à la réalisation concrète et matérielle du texte : il doit dans tous les cas être lisible, c'est-à-dire écrit et orthographié correctement.  Au cours du cycle central, on guide les élèves pour qu'ils accèdent à l'écriture la plus autonome possible : passage de l'écriture « en classe », effectuée avec le soutien du professeur, à une écriture de plus en plus « à la maison », que l'élève doit être capable d'exercer seul.	Toutes les activités de classe peuvent donner lieu à l'écriture de textes (traces écrites, compte rendu...)	On pratique des exercices qui, mettant en jeu la relation oral/écrit, vont initier les élèves aux techniques de la prise de notes et de la reformulation. Rédiger quelques phrases sur ce que les élèves viennent d'entendre (par ex., les explications orales du professeur ou d'un élève) ou sur ce qu'ils viennent de lire (texte ou document). La prise de notes en elle-même sera abordée en 4e : chacun étant appelé à organiser peu à peu son propre mode de prise de notes, on évitera d'imposer une méthode dans ce domaine.
<b>Répondre à une question par une phrase complète</b>	Les travaux sont guidés par des consignes d'écriture qui donnent notamment des indications sur le type de discours à produire.  Un élève, lorsqu'il écrit et pour mieux écrire, doit apprendre à utiliser divers outils (grammaire, dictionnaires, guides de conjugaison) et documents (notes qu'il a prises, des ouvrages historiques ou géographiques, des encyclopédies).	Le passage du brouillon au propre n'implique pas seulement des corrections portant sur de petites unités (accentuation, ponctuation, orthographe). Les élèves doivent, de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles (phrases, groupes de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements.	
<b>Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...)</b>	On s'attache à développer la maîtrise des différentes formes de discours, et donc la capacité et le goût d'écrire, en faisant rédiger des textes variés. Les exercices d'écriture doivent être fréquents et réguliers. Ils sont mis en oeuvre dès le début de l'année. L'utilisation du traitement du texte peut apporter une aide précieuse.  Dans la majorité des cas, l'écrit vise un autre destinataire que son auteur lui-même. Il s'agit avant tout de faire prendre conscience à l'élève de cette réalité. Si ce destinataire est précisé, le travail d'organisation et de rédaction du texte se trouve facilité parce que finalisé. Les situations d'écriture qui mettent en relation les élèves avec des personnes réelles peuvent être, en ce sens, privilégiées. Et lorsque le destinataire est fictif, comme dans les écrits d'imagination, il est bon que sa place et son rôle soient définis et précisés.	Le lien avec la lecture est aussi, d'une autre manière, renforcé : l'élève rédacteur est simultanément lecteur d'autres textes ; il y puise des contenus, des formes et des stratégies, il imite et transforme.  L'écriture, même « imaginative », se travaille avec des matériaux préexistants : ils concernent aussi bien le jeu des positions énonciatives, que les formes de discours, les thèmes, les motifs ou les genres.  L'écriture d'expériences et de témoignages. Les élèves peuvent écrire en puisant dans leur expérience personnelle, mais afin que les récits et témoignages ne restent pas purement factuels et anecdotiques, ils doivent s'inscrire dans l'ensemble plus large d'une prise de position et acquérir ainsi valeur d'illustration ou d'exemple.	Rédaction de récits complexes ayant pour cadre le monde réel ou un monde imaginaire, – récit dont la trame suit ou ne suit pas l'ordre chronologique, avec insertion de passages descriptifs et utilisation de paroles rapportées directement ou indirectement, – récit à partir d'un récit donné avec changement de point de vue. – récit d'une expérience personnelle, – témoignage : relater un événement et exprimer sa réaction. – présentation d'une prise de position étayée par un argument concret (par exemple, un fait historique...) et un argument abstrait (raisonnement). Dans tous les cas, on fera saisir aux élèves la notion de paragraphe.  D'autres pratiques d'écriture, associées ou non à la rédaction d'un récit complexe et à la présentation d'une prise de position, peuvent être aussi mises en oeuvre.  En inscrivant les pratiques d'écriture dans une culture du texte, et en développant les possibilités d'une pédagogie de l'intertextualité, y compris du pastiche, l'enseignant souligne l'importance, dans toute production écrite, de la relation avec d'autres écrits mis en mémoire dans la communauté culturelle.  Les textes produits devront comporter une introduction, un développement et des éléments de conclusion.

<p>Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale</p>	<p>Le programme réaffirme très clairement le lien essentiel entre les outils de la langue (lexique, grammaire, orthographe) et les pratiques d'expression (lecture, écriture, oral). L'évaluation cherche à valoriser les graphies correctes plutôt qu'à sanctionner les erreurs.</p> <p>La rubrique « orthographe », en distinguant orthographe lexicale et grammaticale, invite pour cette dernière à porter la plus grande attention aux accords dans la phrase, puis dans le texte, et enfin aux marques orthographiques liées à l'énonciation.</p>	<p>On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation. Les réalisations écrites des élèves donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, élaboration d'une typologie et mise en place de remédiation.</p> <p>Le professeur est attentif à l'orthographe de ses élèves, qu'il évalue dans les rédactions et compositions françaises, dans les notes prises dans les classeurs ou les cahiers de texte, dans les textes éventuellement recopiés.</p>	<p>La recontextualisation : on propose à l'élève une série de formes isolées et décontextualisées (par exemple « fatigués », « surpris », « étaient venues»...) et l'on demande leur recontextualisation, c'est-à-dire leur insertion dans un texte en tenant compte des indices donnés par les marques orthographiques.</p> <p>Les jeux d'écriture : écrire le plus long texte possible sans indices permettant de savoir si le narrateur est masculin ou féminin. On peut, de la même façon, suggérer l'écriture d'un texte où telle ou telle voyelle n'apparaîtrait pas. Tous ces jeux amènent en fait les élèves à se préoccuper d'orthographe.</p> <p>Les pratiques sociales de l'écrit : si l'orthographe est un moyen de mieux communiquer avec autrui en se faisant comprendre de lui, il est déterminant que les élèves soient amenés à produire des discours s'adressant à de véritables interlocuteurs. L'écrit socialisé redonne donc toute son importance à l'orthographe qui acquiert alors une dimension pragmatique essentielle. Si les élèves écrivent un texte pour le diffuser, ils seront attentifs à l'orthographe et découvriront avec intérêt le traitement de texte et le correcteur orthographique.</p>
<p>Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché</p>	<p>« Étudier le discours conçu comme une mise en pratique de la langue revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation déterminée par le lieu et le moment de l'énonciation.</p> <p>En outre, un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/énonciataire »</p>	<p>Toute situation discursive, tout discours.</p>	<p>Dans la majorité des cas, l'écrit vise un autre destinataire que son auteur lui-même. Il s'agit avant tout de faire prendre conscience à l'élève de cette réalité. Si ce destinataire est précisé, le travail d'organisation et de rédaction du texte se trouve facilité parce que finalisé. Les situations d'écriture qui mettent en relation les élèves avec des personnes réelles peuvent être alors privilégiées. Lorsque le destinataire est fictif, il est bon que sa place et son rôle soient définis et précisés.</p> <p>Parmi ces pratiques d'écriture ponctuelles, on peut suggérer celle du courrier électronique. Intermédiaire entre l'expression spontanée et l'écriture épistolaire, le courrier électronique impose peu à peu un nouveau genre de l'écrit : il peut être fonctionnel ou purement relationnel ; il s'inscrit dans une authentique situation d'échange, associant les avantages de la présence du destinataire (immédiateté possible de la réponse) et ceux de la distance (réponse différée possible) [...]</p>
<p>Résumer un texte</p>	<p>Réduction ou amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif simple, en fonction d'un contexte</p>	<p>Pour le résumé d'un texte narratif, on associe à cet exercice fondé sur la condensation de l'énoncé, l'exercice inverse qui consiste à développer un énoncé par expansion : on fait prendre conscience de l'élasticité du discours.</p>	<p>On peut penser au résumé de nouvelles policières qui interdisent de présenter la résolution de l'énigme...</p>

<b>S'EXPRIMER À L'ORAL</b>			
<b>Prendre la parole en public</b>	Les situations d'oral les plus usuelles / vie personnelle, scolaire et sociale. Oral préparé ; on conduira les élèves à se détacher progressivement de leurs notes, pour s'engager dans une expression orale plus improvisée.	On veille toujours à établir une situation de communication qui justifie et motive la prise de parole dans le cadre des objectifs d'une séquence.	Lecture analytique, interactions verbales, récitation, exposés...
<b>Adapter sa prise de parole</b> (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)	La conception générale du programme se fonde donc sur l'énonciation, définie comme l'actualisation de la langue / situations concrètes d'utilisation. Adapter l'attitude, la gestuelle et la voix à la situation d'énonciation : l'espace, les interlocuteurs, les règles qui régissent les tours de parole. Les registres de langue et choix de celui qui convient à la situation de communication.	On signale aux élèves ce qui dans leur vocabulaire, dans leurs tournures de phrases, dans leurs intonations relève d'un niveau de langage inadapté à leur situation actuelle d'énonciation, afin de les aider à en prendre conscience.  Étudier les caractérisations des personnages par leur usage de la parole (niveau de langue, syntaxe, lexique, etc.) Étudier les relations entre les interlocuteurs dans le dialogue (visée interlocutive, stratégies, réussite ou échec).  L'enseignement du français peut mettre à profit les stages et périodes de formation en entreprises des élèves pour leur faire prendre conscience des langages, discours et codes sociaux qui traversent notre société.	
<b>Prendre part à un dialogue, un débat :</b> prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue	Pour être efficace, cet apprentissage doit prendre place dans des échanges organisés, qui amèneront les élèves à mettre en oeuvre des conduites de discours plus structurées que celles qu'ils pourraient être tentés d'adopter spontanément (si par exemple on leur demande simplement de dire ce qu'ils pensent de tel ou tel problème).	Prendre appui sur des situations authentiques ou fictives en lien avec l'actualité ou des lectures.  Diverses formes de simulations peuvent y être mises en oeuvre : négociations, procès, émissions de radio ou de télévision, interviews... Les simulations globales ont l'avantage d'associer à la reconstruction d'une réalité la dimension de la fiction et son ouverture sur l'imaginaire, offrant ainsi une plus grande liberté d'invention	<u>Suggestion de simulation</u> Le procès (d'Antigone, de Thérèse Desqueyroux, de Folcoche, etc.)  Dominantes discursives : raconter, accuser/ défendre, concéder/réfuter. Cette simulation ne saurait reprendre dans le détail la procédure d'un procès en cour d'assises, mais s'organise autour de deux grands discours, le réquisitoire de l'avocat général, celui qui accuse, et la plaidoirie de la défense, après un rappel des faits.
<b>Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers</b>	Les exigences d'une parole ordonnée et comprise sont essentielles : tours de parole, reformulations, dialogue entre les élèves. Les exercices oraux sont donc courts, fréquents et progressifs.	Temps de lecture d'une durée limitée visant la compréhension d'ensemble d'un texte court qu'on vérifie ensuite par la reformulation.  En ce qui concerne les consignes orales, on pratique des exercices de reformulation entre élèves de consignes données par le professeur.	
<b>Rendre compte d'un travail individuel ou collectif</b> (exposés, expériences, démonstrations...)	Le compte rendu est préparé et limité dans sa durée. L'intervention orale devant un public sans l'appui des interventions d'un interlocuteur, exige de planifier son propos en fonction des caractéristiques de l'auditoire. Les élèves apprennent à préciser le contexte (qui ? où ? quand ? de quoi s'agit-il ?) avant d'exprimer éventuellement un jugement, une émotion, un sentiment.	Pratique du compte-rendu à la suite d'une visite de monument, de lectures, de documents, d'une recherche, d'un spectacle...	<u>La Tribune des lecteurs</u> : on propose aux élèves de présenter à la classe dix livres dont la lecture a intéressé tel ou tel d'entre eux. Chaque élève présente un livre en le situant dans une thématique d'ensemble pour en faire ressortir les caractéristiques propres. L'objectif est à chaque fois d'en faire ressortir l'originalité, tout en donnant à l'auditoire le sentiment que l'ouvrage est accessible et intéressant.
<b>Dire de mémoire des textes patrimoniaux</b> (textes littéraires, citations célèbres)	On distingue les éléments qui portent sur la mémorisation et ceux qui, relevant de l'énonciation orale, concernent la mise en jeu du sens. Pour les premiers, une connaissance juste et complète du texte peut valoir la note maximale. Mais il est nécessaire de bien faire percevoir que réciter engage le sens, et que le sens engage la façon d'oraliser. L'exercice de la récitation favorise alors l'apprentissage de la co-évaluation, qui prend en compte le point de vue des élèves aussi bien que celui du professeur.	La récitation de textes ayant fait l'objet d'une étude : textes en prose, extraits de théâtre, poèmes...	Les textes à réciter exigent un effort de mémorisation qui s'ajoute au souci de la mise en voix. On peut s'y préparer en recourant aux techniques de la reconstitution de texte. On saisit celui-ci au traitement de texte avec un large interlignage, et on propose aux élèves d'y inscrire un certain nombre de signes, comme sur une portée musicale et selon un code convenu, pour indiquer les liaisons, les mouvements intonatifs, les accents, les pauses. Cette connaissance matérielle du texte prépare efficacement le travail de la mémoire.

UTILISER DES OUTILS			
<p>Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique</p>	<p>Dans toute la mesure du possible, cette pratique sera développée en collaboration avec les documentalistes. en particulier le maniement du dictionnaire</p> <p>On développe l'usage de dictionnaires, d'usuels et d'ouvrages de références. On apprend à consulter les banques de données, notamment informatiques et télématiques.</p> <p>Le maniement du dictionnaire doit être répété et fréquent tout au long de l'année : le professeur veille à ce qu'à chaque heure de cours, il y ait au moins un dictionnaire à la disposition des élèves dans la classe.</p> <p>Il est nécessaire de ménager les étapes d'un apprentissage méthodologique essentiel : comment traiter une difficulté dans le domaine orthographique ? Quelles vérifications mener systématiquement et avec quels outils le faire ? En fait, les réponses aux interrogations des élèves sont contenues dans les dictionnaires, guides de conjugaison et manuels de grammaire. Encore faut-il les amener à se poser ces questions d'abord, à utiliser ensuite de façon pertinente les outils qui sont à leur disposition.</p>		<p>On effectue des comparaisons entre plusieurs dictionnaires : étude de différents articles correspondant à un même mot (nombre et ordre des déf., présence ou non d'ex., typographies différentes, illustrations).</p> <p>On vérifie l'étymologie d'un mot chaque fois qu'elle présente un intérêt, on fait rechercher les familles de mots, on procède à des exercices ludiques avec le dictionnaire (invention de déf., etc.).</p> <p>Si les élèves écrivent un texte pour le diffuser, ils seront attentifs à l'orthographe et découvriront avec intérêt le traitement de texte et le correcteur orthographique.</p>