**Université d’automne de l’AFEF**

**Jeudi 24 octobre 2014**

**16h 30 – 18h**

**Table ronde, synthèse des ateliers**

**« Compétences linguistiques et compétences langagières**

**pour écrire dans les disciplines, dans les professions »**

**Participants**

* Denis Alamargot, Paris-Est et Espé de Créteil
* Lucile Cadet-Joseph, Paris 8, présidente de l’ASDIFLE
* Jacques David, UCP et Espé de Cergy-Pontoise, rédacteur en chef du *Français Aujourd’hui*
* Marie-France Morin, CREALEC , Université de Sherbrooke, Québec
* Daniel Stissi, CA AFEF, animateur de la table-ronde

Daniel Stissi commence par définir les termes : les « compétences linguistiques » (à distinguer des « connaissances linguistiques ») consistent à utiliser, connaitre et décrire la langue ; on parle de « compétences langagières » quand il s’agit d’utilisation sociale de la langue.

Il interroge ainsi les participants : « Comment ces compétences linguistiques et langagières interagissent-elles d’après ce que vous avez vu dans les ateliers ? ».

**M.F. Morin** revient sur l’atelier **l’orthographe et le lexique dans les disciplines** où l’on a tenté de préciser une posture pédagogique permettant à l’enseignant de structurer l’apprentissage de l’orthographe : réfléchir pour mieux structurer (familles, lettres muettes…), organiser des regroupements ; si l’orthographe est mieux gérée, l’élève va pouvoir se concentrer davantage sur la syntaxe et l’élaboration du texte.

L’école ne peut pas se permettre de ne pas mettre en place des dispositifs pédagogiques efficaces pour faire acquérir ces savoirs. Cette modalité est-elle plus efficace que des pratiques plus académiques ? En première approche, oui ; ce travail peut être relié à celui sur l’« orthographe approchée » (avec J. David).

Quelle évaluation de la capacité à bien orthographier dans les pratiques d’écrit ? Si l’on passe trop de temps sur l’orthographe dans la rédaction, quand on met beaucoup d’énergie dans l’écriture des mots, on a moins d’énergie pour la syntaxe, pour travailler sur le texte.

Remarque sur la formation : lorsqu’on travaille l’orthographe lexicale, on ne peut pas penser qu’en un an ce sera réglé ; il faut pouvoir prolonger, suivre, les années suivantes ; on préconise donc un travail concomitant sur écriture, orthographe et lexique.

**D. Alamargot,** dans l’atelier **blogs et « le lexique pour écrire »** s’interroge : blogs dans un atelier, polysémie dans l’autre : qu’est-ce que l’élève apprend ? Quel impact sur l’élève ? Quelle(s) compétence(s) sont travaillées ? Question du temps : l’élève crée des choses nouvelles, le temps s’accélère mais le temps de l’apprentissage reste nécessaire : les twitt laissent-ils des traces chez les élèves ? Et même question sur les séances de classe ? Faut-il travailler en même temps les aspects phonologiques, l’orthographe, le sens, la syntaxe…?

La rhétorique préconisait « invention, disposition, élocution », comme la psychologie préconisait « formulation et élaboration », ce qui se recoupe ; mais la rhétorique mentionnait aussi « l’action » et « la mémoire ».

Invention de nouveaux supports ? Reconnaissance de caractères ? (action sur claviers, doigts).

Bien des erreurs des élèves en orthographe sont liées aux difficultés à faire le lien entre son et lettre, nommer les lettres et le son qu’elles font, et à des difficultés graphomotrices. Mais sous quelle forme le travailler au collège ?

**J. David**, à propos de l’atelier sur **énonciation et l’écriture collaborative**, pose un certain nombre de questions :

- Celle du leadership dans ce type d’écriture collaborative ou coopérative.

- Celle de l’interaction pour l’élaboration, la négociation entre les élèves sur la trame narrative ou sur la mise en mots. Quelle est la part du travail individuel, en particulier pour l’invention ?

- Celle de la temporalité : les élèves ne s’emparent pas des aides liées à la macro-structure et même quand ils ont des outils (questionnaires, manuels, fiches pédagogiques…) ils n’y recourent pas… Car le temps de l’écriture est tellement prenant que l’élève ne peut pas faire autre chose, comme s’occuper de l’orthographe, de la grammaire, etc. Il faut qu’on leur fiche la paix !

- Celle de la gestion pédagogique : il y a toujours une répartition des tâches (un élève écrit, un autre énonce, etc.) ; l’enseignant peut intervenir au plan « civique » pour mieux répartir les rôles.

- Celle de l’énonciation et de la polyphonie dans les textes dans ce type d’écriture.

**Lucile Cadet-Joseph**: Avant de rendre compte de l’atelier auquel elle a participé, L. Cadet note que l’on a du mal (dans cette Université d’automne) à avoir une vision des actes, des supports …

L’atelier auquel elle a participé portait sur les **écrits à visée professionnelle au lycée professionnel**.

Il s’agit d’écrits dont les élèves qui préparent un baccalauréat professionnel auront besoin en entreprise. Cette démarche est voisine de celle dite « approche actionnelle » en didactique des langues (DDL) ; elle renvoie aussi aux référentiels « métiers » par compétences, proches des pratiques de DDL telles qu’on peut les trouver dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Ces écrits nécessitent également des compétences socioculturelles (en DDL) : inscription dans un genre, lexique propre au domaine, formes sociales du texte. Il faudrait donc un référentiel en langue.

Qu’est-ce qu’on évalue dans un texte de ce type ? Il convient de poser clairement les critères d’évaluation et de prévoir une progression.

On constate enfin que le fait de placer les élèves dans une situation « plausible » de l’activité n’est pas nécessairement motivant pour eux, contrairement à ce que l’on espérait.