



PROGRAMME D'ÉTUDES DU COURS DE: **FRANÇAIS**

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE
DE PLEIN EXERCICE**

HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL
ET TECHNIQUE DE TRANSITION**

DEUXIÈME ET TROISIÈME DEGRÉS

**Service général
de l'Enseignement**

**Conseil
des Pouvoirs
Organisateurs
de l'Enseignement
Officiel Neutre
Subventionné**

RÉFÉRENTIEL

COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS REQUIS

EN FRANÇAIS

**HUMANITÉS GÉNÉRALES ET
TECHNOLOGIQUES**

Table des matières

1. Introduction	2
2. Les unités d'acquis d'apprentissage	4
A. Structure des unités d'acquis d'apprentissage	4
B. Détail des UAA	9
Unité 0 : <i>Justifier une réponse, expliciter une procédure</i>	9
Unité 1 : <i>Rechercher, collecter l'information et en garder des traces</i>	12
Unité 2 : <i>Réduire, résumer, comparer et synthétiser</i>	17
Unité 3 : <i>Défendre une opinion par écrit</i>	24
Unité 4 : <i>Défendre oralement une opinion et négocier</i>	29
Unités 5 et 6 : <i>S'inscrire dans une œuvre culturelle</i>	34
<i>Relater des expériences culturelles</i>	34
C. Vue d'ensemble des UAA	42
3. Les ressources communes	44
A. Savoir lire et écouter, écrire, parler	44
a. Réception	44
b. Écriture	49
c. Prise de parole	53
B. Connaissances langagières, littéraires et artistiques	57
a. Focus sur la langue	57
b. Focus sur la littérature et les arts	60
4. Les critères d'évaluation des productions	65
La lisibilité et l'audibilité	65
L'intelligibilité	65
La recevabilité	66
La pertinence	66
5. Glossaire	67
Cohésion textuelle	67
Discours et genres	67
Documents multimédia, hypermédia	68
Écrit intermédiaire	68
Intentions et structures	68
Règles de courtoisie (face et territoire)	69

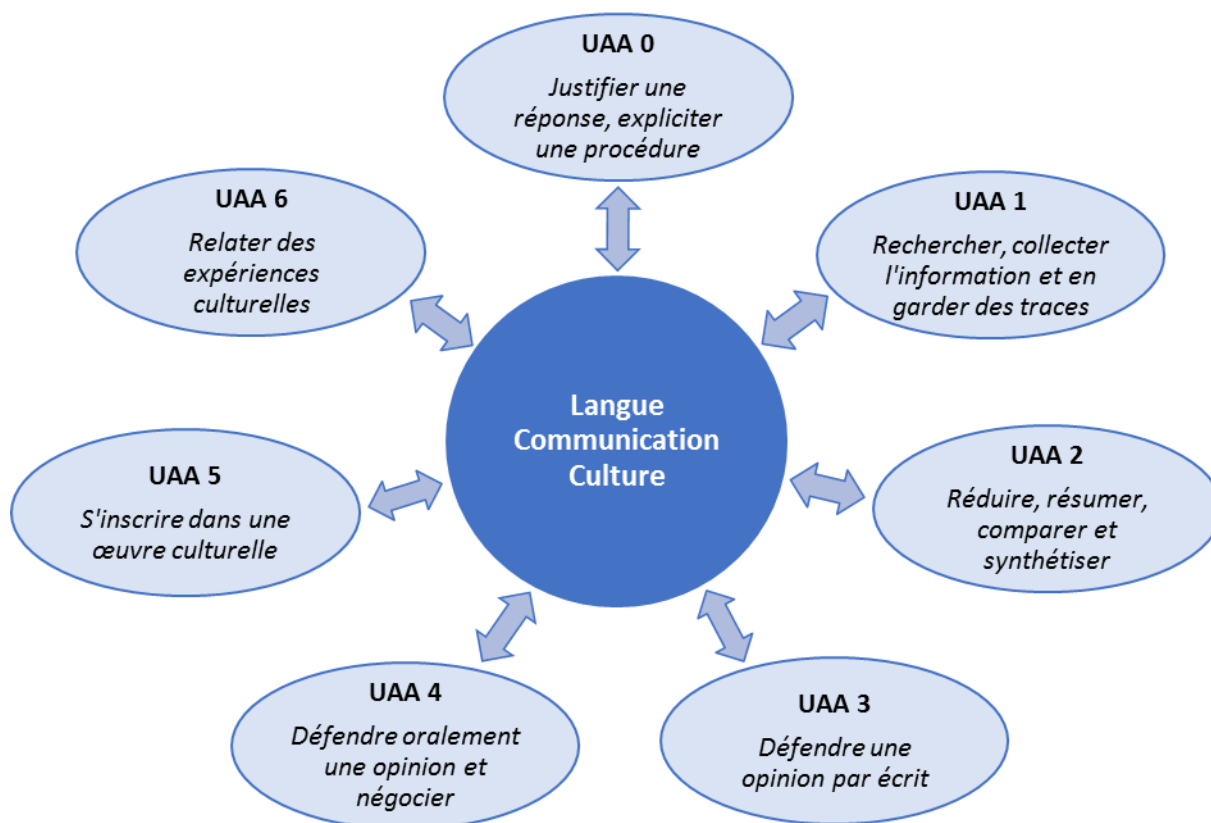
1. Introduction

Quel jeune adulte allons-nous former ? De quelles ressources indispensables la discipline « Français » peut-elle le pourvoir quelle que soit la suite de son parcours ? Telles sont les questions qui guident ce projet de formation. Le français est à la fois langue d'enseignement, langue de communication et langue de culture. La langue donne accès au monde des connaissances et contribue à la structuration de la pensée.

La maîtrise du français conditionne la réussite scolaire, la réussite des échanges interpersonnels, la construction de l'individu, la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté. Le cours de français poursuit une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, d'acteurs culturels, de citoyens critiques et engagés).

Ces objectifs sont poursuivis au travers de sept unités d'acquis d'apprentissage :

- *Justifier une réponse, expliciter une procédure*
- *Rechercher, collecter l'information et en garder des traces*
- *Réduire, résumer, comparer et synthétiser*
- *Défendre une opinion par écrit*
- *Défendre oralement une opinion et négocier*
- *S'inscrire dans une œuvre culturelle*
- *Relater des expériences culturelles*



Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA) sont un mode de description des attendus au terme des apprentissages. Elles ne correspondent donc pas nécessairement à des séquences d'apprentissage. Leur ordre de présentation n'est ni hiérarchique, ni séquentiel.

Les attendus des unités sont organisés par degré et selon une progression en spirale. Le troisième degré de chaque unité mobilise des *ressources* installées au deuxième degré tout en les complexifiant. Les situations d'interaction sont plus importantes au troisième degré.

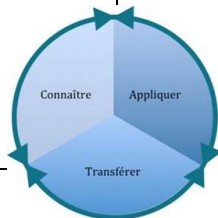
Le cours de français, qui se donne pour objet privilégié d'investigation et d'apprentissage les formes de communication, ne peut plus ignorer celles qui deviennent majoritaires aujourd'hui. Une attention particulière a, dès lors, été portée aux langages et technologies numériques. Ils nécessitent des ressources nouvelles et spécifiques. Lire un document hypermédia*¹ (potentiellement infini) sur écran n'est pas l'équivalent de la lecture d'un texte fini sur support papier. L'échange écrit sur un forum du web modifie les caractéristiques de l'écrit (qui se fait plus dialogique, instantané) et les spécificités de la situation de communication (destinataire particulier, mais aussi tout destinataire virtuel)...

¹ Les termes suivis d'un astérisque sont définis dans le *Glossaire*.

2. Les unités d'acquis d'apprentissage

A. Structure des unités d'acquis d'apprentissage

Toutes les unités ont été construites à partir d'une même structure :

UAA		
Titre de l'unité (1)		
Degré		
Compétences à développer (2)		
<ul style="list-style-type: none">... <p>Production(s) attendue(s) :</p> <ul style="list-style-type: none">...		
Processus (3)		Ressources spécifiques (6)
<p>Appliquer (4)</p> <ul style="list-style-type: none">.........	<p>Transférer (4)</p> <ul style="list-style-type: none">......	<p><u>Pour...</u></p> <ul style="list-style-type: none">...○ ...○ ...• ... <p><u>Pour...</u></p> <ul style="list-style-type: none">.........
		
<p>Connaître – Expliciter des ressources (5)</p> <ul style="list-style-type: none">......		
Ressources communes (7)		
...		

Titre de l'unité (1)

Il exprime d'une manière synthétique les actions attendues des élèves.

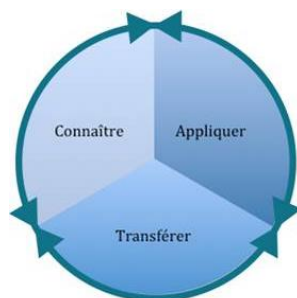
Compétences à développer (2)

Les compétences sont formulées avec des verbes opérateurs spécifiant les différences entre les deuxième et troisième degrés.

Des productions, manifestations des compétences, sont précisées et le plus souvent exprimées en termes de genres de discours* écrits, oraux ou multimédias*.

Processus (3)

Les processus sont exprimés en termes de tâches évaluables qu'il conviendra de contextualiser. Comme le montre le schéma ci-dessous, trois processus se combinent.



Appliquer / Transférer (4)

Les tâches d'application et de transfert se distinguent au niveau :

- du degré de complexité et d'intégration
 - Les tâches d'application, par leur caractère plus circonscrit et ciblé, ne mobilisent pas l'ensemble des ressources, mais une partie de celles-ci. Ces tâches ont pour but d'automatiser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe présentée en *transférer*.
 - Les tâches de transfert, par leur caractère plus complexe, sont susceptibles de mobiliser l'ensemble des ressources. Elles intègrent potentiellement l'ensemble des tâches précisées dans *appliquer*. C'est à ce niveau que l'élève doit être capable de réaliser les productions attendues.
- du degré d'autonomie de l'élève
 - Les tâches d'application contraignent l'élève à mobiliser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe.
 - Les tâches de transfert laissent à l'élève le soin et la liberté de mobiliser les ressources et procédures de résolution qu'il juge utiles.

Chaque tâche d'application est reprise dans la colonne des ressources spécifiques par un item souligné coiffant les ressources qui y sont liées (voir *infra* schéma lié aux ressources).

À propos du *transfert* dans la discipline « français »

On a l'habitude de caractériser le transfert par l'adaptation à des situations nouvelles.

Dans la discipline « français », toute tâche globale peut être considérée, du moins en partie, comme nouvelle.

Sujet, situation de communication, texte ou document varient d'une tâche à l'autre et font que l'élève ne doit jamais simplement « refaire ». Il est bien face à une situation nouvelle qui requerra d'office ses capacités d'ajustement et de transfert.

Le caractère *inédit* a donc été volontairement limité et non étendu à la maîtrise d'autres genres de discours*communicationnels ou à d'autres types de supports (écrits, oraux ou multimédias*) que ceux travaillés dans les tâches d'*application*.

Connaitre – Expliciter ses ressources (5)

Que ce soit sous la forme d'une justification ou d'une explicitation de procédures, l'élève est tenu, en contexte, dans le cadre d'une tâche d'application ou de transfert, d'explicitier ses ressources et, par là, de faire la preuve de ses connaissances.

L'accès à la posture réflexive (métacognition) et à sa verbalisation étant peu aisé, une unité spécifique (UAA 0) leur est consacrée.

À propos de la métacognition

Si les tâches d'application et de transfert sont par définition contextualisées et particulières, leur seule réalisation ne garantit pas la décontextualisation et la recontextualisation des ressources. Il est nécessaire que l'élève prenne explicitement conscience qu'au-delà de l'activité particulière, il construit et mobilise des ressources transférables qui doivent être formalisées.

La métacognition est également utile pour le professeur. En effet, la seule production ne permet pas toujours de comprendre la démarche de l'élève. Il est donc judicieux de la lui faire verbaliser (*quelles connaissances ai-je utilisées, comment ai-je procédé, qu'ai-je voulu exprimer... ?*).

Ressources spécifiques (6)

Les ressources désignent l'ensemble de savoirs et savoir-faire utiles à l'exercice de la compétence et aux productions attendues de l'unité.

On ne trouvera pas de ressources précises relatives à des contenus particuliers. Ainsi dans l’UAA 3, les sujets possibles de l’argumentation ne sont pas définis. Il en va de même dans les UAA 5 et 6, où des modes d’expression littéraire et artistique sont précisés mais sans mention d’œuvre particulière. Néanmoins, on trouvera une description organisée des savoirs sur la langue, la littérature et les arts dans le chapitre *Les ressources communes : Connaissances langagières, littéraires et artistiques*.

Chaque ensemble de ressources spécifiques est chapeauté par un item souligné qui renvoie à une tâche d’application ou de transfert.

Si des ressources spécifiques ont déjà été mentionnées dans une unité précédente, l’abréviation « Cf. » y renvoie en mentionnant le numéro de l’unité concernée.

Au troisième degré, seules les ressources *supplémentaires* à celles du deuxième degré sont reprises (progression en spirale).

Ressources communes (7)

Les UAA mobilisent des ressources communes telles que les *processus et stratégies de réception*, les *opérations d’écriture*, les *normes de l’écrit* les *normes de l’oral*... Afin de ne pas surcharger la description des ressources de chaque unité, ces *ressources communes* sont décrites dans un chapitre spécifique. On y trouvera :

- une description des processus et stratégies de réception et opérations d’écriture et de prise de parole sollicités dans les différentes unités,
- une brève présentation de la notion de « normes » de l’écrit et de l’oral,
- une organisation des connaissances langagières, littéraires et artistiques.

Si certaines de ces ressources sont plus particulières à telle ou telle unité, elles sont alors également précisées dans le cadre des *ressources spécifiques*. Ainsi, dans l’UAA 1, la recherche d’informations mobilise des stratégies de réception plus particulières : modalités de lecture ou d’écoute avec annotations, traces (logiciel de référencement, enregistrement) ; lecture ou écoute sélective ; lecture survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle ; lecture ou écoute avec retours en arrière, avec outils de référence.

UAA 1		
Rechercher, collecter l'information et en garder des traces		
Deuxième degré		
Compétences à développer		
Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche... naviguer dans <ul style="list-style-type: none"> • un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces, • ... Production attendue : <ul style="list-style-type: none"> • Sélection d'informations référencées 		
Processus		Ressources spécifiques
Appliquer <ul style="list-style-type: none"> • ... • Identifier un ou plusieurs document(s) et le(s) référencer • Naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information ... 	Transférer	Pour identifier un ou plusieurs document(s) et le(s) référencer <ul style="list-style-type: none"> • Modalités de lecture ou d'écoute avec annotations, traces (logiciel de référencement, enregistrement). Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception Pour naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information <ul style="list-style-type: none"> • Modalités de lecture ou d'écoute : lecture ou écoute sélective ; lecture survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle, lecture ou écoute avec retours en arrière, avec outils de référence. Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception
Connaitre – Expliciter des ressources		
Ressources communes		
Focus sur les processus et les stratégies de réception Focus sur les opérations d'écriture – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts		

B. Détail des UAA

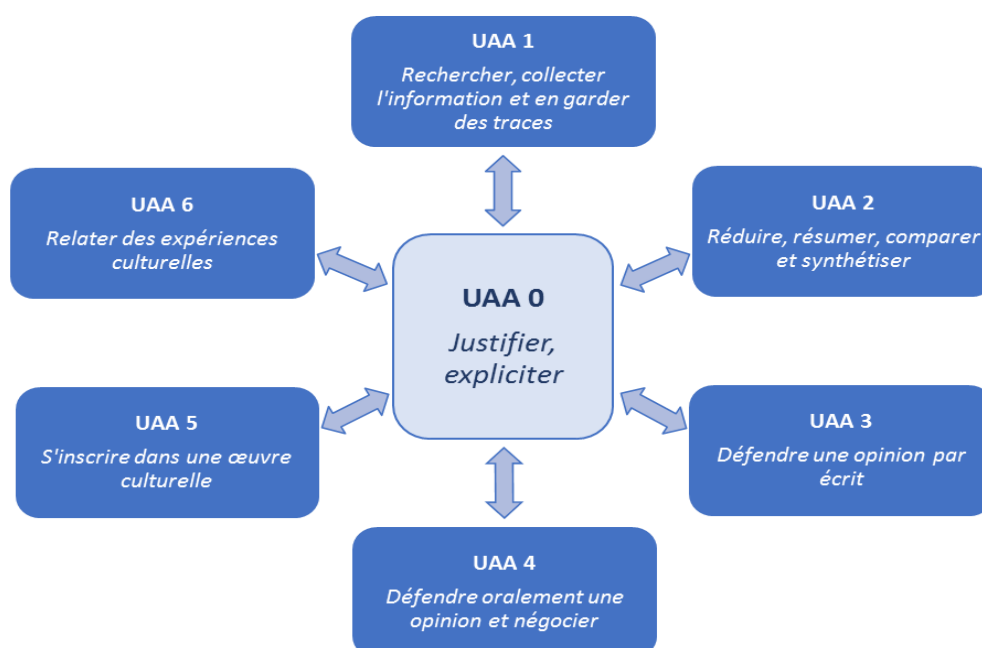
Unité 0 : *Justifier une réponse, expliciter une procédure*

Le *Référentiel* entend faire de la justification scolaire et de l'explicitation de procédures l'objet d'un apprentissage explicite. En effet,

- comprendre des consignes est une compétence constamment sollicitée à l'école ; elle a donc besoin d'être enseignée et entraînée comme telle ;
- savoir justifier oralement ou par écrit une réponse est souvent considéré comme allant de soi, alors que cela nécessite des apprentissages spécifiques ;
- expliciter des procédures et en discuter sont des démarches aujourd'hui incontournables qui exigent des compétences cognitives et communicationnelles à enseigner au sein d'une UAA spécifique.

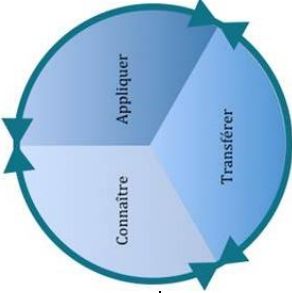
Savoir justifier une réponse ou expliciter une procédure suivie dans une tâche, c'est aussi faire la preuve de ses connaissances, de sa maîtrise, et développer une posture réflexive sur son apprentissage. Ce passage par l'explicitation, et donc la conceptualisation, est particulièrement nécessaire pour les élèves qui ont un rapport au savoir ancré dans le particulier et l'action immédiate, source de nombreux malentendus cognitifs².

Cette unité spécifique a une dimension intra disciplinaire : elle s'incarne dans le processus connaître de toutes les autres unités. Elle est susceptible de s'exercer sur les processus et les ressources des six autres unités de la discipline. Elle invite entre autres l'élève à expliciter les notions langagières et linguistiques, ainsi que les savoirs littéraires et artistiques mis en œuvre dans les différentes tâches proposées.



² Cf. les études de CHARLOT, LAHIRE, BONNERY...

UAA 0		
<i>Justifier une réponse, expliciter une procédure</i>		
Deuxième et troisième degrés		
Compétences à développer		
<ul style="list-style-type: none"> Justifier une réponse scolaire Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur <p>Productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> Justification scolaire orale et écrite Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire Au troisième degré, discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) (Cf. UAA 4) 		
Processus	Ressources spécifiques	
<p>Appliquer</p> <p>Dans le cadre d'une tâche scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser les spécificités de la situation communication Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explicitation de procédure Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure Planifier la justification ou l'explicitation sous la forme d'un écrit intermédiaire*(schéma...) Évaluer la qualité d'une justification ou d'une explicitation de procédure et l'améliorer 	<p>Transférer</p> <p>En lien avec le processus connaître des autres unités :</p> <ul style="list-style-type: none"> Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne. Expliciter une procédure. Discuter entre pairs une (des) procédure(s). 	<p>Pour analyser la spécificité de la situation de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> Paramètres de la situation de communication Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole <p>Pour identifier et comprendre les consignes, la demande de justification ou d'explicitation de procédure</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalités de lecture/écoute intégrale, relecture ou écoute avec annotations, traces... Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception Types de consignes <ul style="list-style-type: none"> injonction ou question question ouverte ou fermée impliquant ou non une justification dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document Structure de la consigne <ul style="list-style-type: none"> contexte verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée objet de l'action ou domaine à traiter indicateurs (organisateurs, mots de liaison, marques de successivité, gérondif...) précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine Degré de guidance de la consigne <ul style="list-style-type: none"> explicitation ou non de la démarche à mettre en œuvre localisation ou non de l'information à traiter dans le document forme contrainte ou non de la réponse recours autorisé ou non à des outils critères et indicateurs d' (auto)évaluation éventuels marques linguistiques : mots interrogatifs ou verbes

 <p>Connaître – Expliciter des ressources</p> <p>L'explicitation constituant l'objet même de l'UAA, elle n'est pas activée ici.</p>	<p><u>Pour énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informations explicites à prélever dans la consigne (indicateurs ou degré de guidance) • Connaissances à inférer de la consigne et/ou du document • Connaissances à vérifier ou à rechercher (Cf. UAA 1) • Concepts et savoir-faire disciplinaires <ul style="list-style-type: none"> ◦ Cf. Ressources communes ◦ Procédures de résolution des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...) <p><u>Pour planifier la justification ou l'explicitation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulation question-réponse • Sélection des connaissances déclaratives et procédurales adéquates à la demande • Structures discursives* pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative <p><u>Pour justifier une réponse et expliciter une procédure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cohésion textuelle* • Ressources linguistiques <ul style="list-style-type: none"> ◦ pour exprimer la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la comparaison... ◦ pour (se) situer dans le temps et l'espace ◦ pour introduire et développer l'exemple • Ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le citant <p><u>Pour discuter une (des) procédure(s)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 4, Troisième degré <p><u>Pour évaluer et améliorer la justification ou l'explicitation de procédures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité ou d'audibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence*
	<p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole – Normes de l'oral – Normes de l'écrit</i></p>

Unité 1 : *Rechercher, collecter l'information et en garder des traces*

La recherche d'informations est une voie d'accès au monde de la connaissance. Naviguer dans un ou plusieurs document(s) écrit(s) et imprimé(s), multimédia(s)* ou hypermédia(s)* pour y sélectionner des informations et en garder des traces est une compétence indispensable pour l'apprenant et le citoyen d'aujourd'hui et de demain... Ceci explique qu'une unité est explicitement consacrée à cette compétence.

La recherche d'informations peut être motivée diversement :

- vérifier une information, répondre à une question, résoudre un problème pratique... (UAA 1),
- informer autrui (UAA 2),
- nourrir une argumentation (UAA 3 et 4),
- s'informer sur une œuvre culturelle source, trouver des illustrations de procédés d'intervention (UAA 5),
- nourrir une expérience culturelle (UAA 6).

La recherche d'informations ne s'opère pas exclusivement sur des documents à intention* informative puisqu'on peut, par exemple, collecter les opinions de spécialistes sur un sujet (intention persuasive).

Pour intégrer à cette UAA des savoirs disciplinaires spécifiques, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre dimension ou facteur de variation langagière, l'une ou l'autre notion littéraire ou artistique³.

Au deuxième degré, les documents sont fournis par le professeur alors qu'au troisième degré le corpus est construit par l'élève.

³ Cf. *Connaissances langagières, littéraires et artistiques*.

<div> <div>UAA 1</div> <div>Rechercher, collecter l'information et en garder des traces</div> </div>		
Deuxième degré		
<div> <div>Compétences à développer</div> <p>Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche... naviguer dans</p> <ul style="list-style-type: none"> un document⁴ imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces, un document sonore, multimédia* ou hypermédia*, sélectionner l'information et en garder des traces, un corpus⁵ de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces. <div>Production attendue :</div> <ul style="list-style-type: none"> Sélection d'informations référencées </div>		
Processus		Ressources spécifiques
<div> <div>Appliquer</div> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier et comprendre la consigne de recherche Identifier un ou plusieurs document(s) et en référencer la source Sélectionner les documents exploitables dans un corpus Naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information Lire ou écouter l'information Sélectionner l'information Évaluer et améliorer l'information retenue </div>	<div> <div>Transférer</div> <p>En autonomie, pour vérifier une information, répondre à une question ou réaliser une tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> Naviguer dans un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces Naviguer dans un document sonore, multimédia ou hypermédia (encyclopédie en ligne, site de référence...), sélectionner l'information et en garder des traces Naviguer dans un corpus de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces </div>	<p>Pour identifier et comprendre la consigne de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. UAA 0 <p>Pour identifier un ou plusieurs document(s) et le(s) référencer</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalités de lecture ou d'écoute avec annotations, traces (logiciel de référencement, enregistrement). Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception Genre* Paramètres de la situation de communication. Cf. Focus sur les opérations d'écriture Référence biblio/sitographique : auteur(s), éditeur, titre, date d'édition <p>Pour sélectionner les documents exploitables dans un corpus</p> <ul style="list-style-type: none"> Adéquation des documents à la question ou à la tâche <p>Pour naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> Modalités de réception : lecture ou écoute sélective ; lecture survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle, lecture ou écoute avec retours en arrière, avec outils de référence Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception Outils de recherche et de navigation : titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), pages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle... Mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, chronologique, spatial,

⁴ Le document visé est destiné – par son ampleur et sa structure – à une lecture survol et sélective. Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception.

⁵ En fonction de sa classe, l'enseignant insérera progressivement dans son corpus un document non pertinent à la question ou à la tâche.

<ul style="list-style-type: none"> • Garder une trace de l'information <div data-bbox="220 1496 512 1794"> </div> <p>Connaître – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Avant ou après la tâche, expliciter les stratégies de lecture ou d'écoute et procédures de navigation à utiliser ou utilisées en fonction du (des) document(s)</p>	<p>tableau à double entrée, arborescence, hypertexte...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information : titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), plages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle... <p>Pour lire ou écouter l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalités de lecture ou écoute : avec retours en arrière, avec outils de référence ; agrandissements, amplification ou ralentis. Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception • Structures discursives* • Ressources relatives... <ul style="list-style-type: none"> ○ au genre* du texte ○ à la cohésion textuelle* <p>Pour sélectionner l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progression et hiérarchisation des informations • Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots-clés, schéma... <p>Pour évaluer et améliorer la sélection réalisée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de pertinence* : adéquation de la sélection des informations à l'objet de la recherche <p>Pour garder une trace de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copier, coller, enregistrer, transcrire et référencer
<p>Ressources communes</p>	
<p>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts</p>	

UAA 1		
Rechercher, collecter l'information et en garder des traces		
Troisième degré		
Compétences à développer		
<p>Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naviguer dans un corpus de documents⁶ qu'on a soi-même collationnés, dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia* • Sélectionner des documents et des informations adéquats <p>Production attendue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace⁷ de l'information sélectionnée 		
Processus	Ressources spécifiques	
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la situation de communication de la production attendue • Explorer le sujet et définir ses besoins d'informations • Accéder à la documentation • Identifier des documents et les référencer • Naviguer dans un support multimédia* et hypermédia* • Sélectionner les documents exploitables • Développer/relancer la recherche 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie, pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naviguer dans un corpus de documents⁸ collationnés par l'élève, dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia* ; sélectionner des documents et des informations adéquats <p>Pour analyser la spécificité de la situation de communication de la production attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication. Cf. <i>Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole</i> <p>Pour explorer le sujet et définir ses besoins d'informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Méthodes de questionnement : brainstorming, schéma euristique, « c'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »... <p>Pour accéder à la documentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centres de documentation • Personnes ressources • Web <p>Pour identifier des documents et les référencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication • Législation : droits d'auteurs, copyright, « libre de droit », gratuité... • Références biblio/sitographiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ en général : auteur(s), titre, éditeur, date d'édition... ○ pour le web : distinguer le site hébergeur ou éditeur de l'auteur éventuel de certains documents, date de consultation/mise à jour 	

⁶ Les documents visés sont destinés – par leur ampleur et leur structure – à une lecture survol et sélective. Cf. *Focus sur les processus et stratégies de réception*.

⁷ Cf. production du deuxième degré.

⁸ Les documents visés sont destinés – par leur ampleur et leur structure – à une lecture survol et sélective. Cf. *Focus sur les processus et stratégies de réception*.

<ul style="list-style-type: none"> • Archiver et classer les documents • Sélectionner l'information • Rédiger le sommaire ou la table des matières • Évaluer et améliorer la qualité d'un corpus 	<p>Pour naviguer dans un support multimédia* et/ou hypermédia*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils de recherche et de navigation : requête par des fonctions avancées <p>Pour sélectionner des documents exploitables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de pertinence : adéquation de la sélection des documents et des informations à l'objet de la recherche • Fiabilité du document <ul style="list-style-type: none"> ○ mention ou non des sources : éditeur du site et/ou des auteurs des documents ○ degré d'expertise et statut de l'éditeur et de l'auteur⁹ ○ degré d'actualité/obsolescence de l'information¹⁰ ○ contexte de diffusion <p>Pour développer ou relancer la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalité de lecture hypertextuelle. Cf. <i>Focus sur les processus et stratégies de réception</i> <p>Pour archiver et classer les documents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Logiciel(s) de référencement • Table des matières ou sommaire (voir <i>infra</i>) <p>Pour sélectionner l'information dans les documents retenus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> <p>Pour rédiger une table des matières ou un sommaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mécanismes de concision • Homogénéité de la formulation des titres et sous-titres de même niveau <p>Pour évaluer et améliorer le corpus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité ou audibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence*
<div data-bbox="443 1503 738 1798"> </div> <p>Connaître – Expliciter des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifier la sélection ou l'élimination d'un document • Justifier l'organisation du corpus • Échanger après la tâche sur les stratégies de lecture et/ou sur les procédures de navigation utilisées en fonction des documents 	<p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit</i></p>

⁹ Indices possibles : éditeur identifiable et contactable, sources des textes clairement identifiées, information originale ou simple reprise (plus ou moins fidèle) d'une autre source, degrés d'expertise et d'indépendance de l'éditeur et des auteurs vérifiables, information protégée par un copyright, correction de la langue... Ces indices ne se découvrent pas seulement dans le texte, mais aussi dans son environnement (bibliographie, paratexte, URL, plan du site, liens hypertextuels...).

¹⁰ Site complet ou en construction, date de mise à jour, indication de date des textes, validité des liens (contrôle périodique)...

Unité 2 : Réduire, résumer, comparer et synthétiser

Réduire, résumer, comparer et synthétiser sont des compétences essentielles pour l'appropriation et la transmission de connaissances. Ces compétences requièrent non seulement une compréhension fine des informations, mais aussi leur traitement à la fois fidèle et distancié.

Les documents sources seront variés en ce qui concerne leur intention*, leur structure* et leur support.

Au deuxième degré, l'élève réduira et résumera un document pris isolément et comparera plusieurs documents sous forme de tableau.

Au troisième degré, il réinvestira ces acquis pour produire une synthèse orale ou écrite répondant à une ou plusieurs question(s).

Dans le cadre de cette unité, une recherche effectuée pour l'UAA 1 et/ou des contenus disciplinaires (langue, littérature et/ou arts¹¹) transmis par l'enseignant peuvent déboucher sur un résumé ou sur une synthèse orale ou écrite.

¹¹ Cf. *Connaissances langagières, littéraires et artistiques*.

UAA 2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser		
Deuxième degré		
Compétences à développer		
<ul style="list-style-type: none"> • Réduire un texte • Résumer un texte • Construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initiés au cours <p>Productions attendues :</p> <p>À partir de la lecture d'un texte¹² :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction d'un texte • Résumé (par exemple : sommaire, notice, pavé informatif, chapeau...) <p>À partir de plusieurs documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tableau comparatif avec critères de comparaison 		
Processus	Ressources spécifiques	
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la spécificité de la situation de communication du texte source et celle du genre à produire • Lire et manifester sa compréhension du texte source <p>Pour la réduction et le résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les informations de premier plan dans un texte source • Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire* (schéma, plan...) • Évaluer et améliorer la qualité d'une réduction ou d'un résumé 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduire un texte pour s'en approprier le contenu • Dans une situation de communication précise, résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui • À partir de plusieurs documents, construire un tableau comparatif 	<p>Pour identifier la consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 0 <p>Pour analyser la spécificité de la situation de communication du texte source et celle du genre à produire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication Cf. <i>Focus sur les opérations d'écriture</i> <p>Pour lire et manifester sa compréhension du texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1 • Modes de lecture : intégrale, avec retours en arrière, avec annotations, traces..., avec outils de référence ; lecture avec agrandissements Cf. <i>Focus sur les processus et stratégies de réception</i> • Caractéristiques du support et du genre* • Connaissances (du lexique) de la thématique • Structure discursive* dominante : explicative, descriptive, argumentative... • Cohésion textuelle* <p>Réduction et résumé</p> <p>Pour sélectionner les informations de premier plan dans un texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progression et hiérarchisation des informations : indices linguistiques et typographiques

¹² On veillera, au cours de l'apprentissage, à varier l'intention*, la structure*... des textes.

<p>Pour la construction d'un tableau comparatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver des critères de comparaison • Nommer des critères de comparaison • Intégrer les informations dans le tableau • Évaluer et améliorer un tableau comparatif 	<div data-bbox="507 1503 799 1794"> </div> <p>Connaître – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Après la tâche et en fonction du texte source et du genre* à produire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifier la sélection des informations • Justifier la sélection des critères de comparaison
<p>d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma... <p><u>Pour réduire un texte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de la contrainte de longueur du texte à produire (Cf. <i>infra</i>) • Cohésion textuelle* • Références du texte source. Cf. UAA 1 <p><u>Pour planifier le résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire* (schéma, plan...)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Structure discursive* dominante • Cohésion textuelle* <p><u>Pour rédiger le résumé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du genre* de résumé • Énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) • Ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Gestion de la contrainte de longueur <ul style="list-style-type: none"> ◦ procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... • Cohésion textuelle* • Références du texte source. Cf. UAA 1 • Conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination <p><u>Pour évaluer et améliorer le résumé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence* <p>Tableau comparatif</p> <p><u>Pour trouver des critères de comparaison</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspects des objets sur lesquels porteront les ressemblances et les différences <p><u>Pour nommer des critères de comparaison</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique abstrait : termes génériques ou hyperonymes, substantivation 	

<p><u>Pour intégrer les informations dans le tableau</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Procédés de concision : mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... <p><u>Pour évaluer et améliorer un tableau comparatif</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence* 	
<p align="center">Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit</i></p>	

UAA 2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser Troisième degré		
Compétence à développer Synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet Productions attendues : Sur la base de la lecture ou de l'écoute d'un corpus de documents (qui peuvent être variés en ce qui concerne leur intention*, leur structure*, leur support) <ul style="list-style-type: none"> • Réponse écrite synthétique à une ou plusieurs question(s) • Exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia* ou équivalent) 		
Processus	Transférer	Ressources spécifiques
Appliquer Dans un ou plusieurs contexte(s) : <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la spécificité de la situation de communication de la synthèse ou de l'exposé à produire • Identifier des documents, analyser leur situation de communication et les référencer • Lire ou écouter les informations des documents sources et en manifester sa compréhension • Sélectionner les documents exploitables • Comparer des informations entre plusieurs documents Pour la réponse écrite synthétique <ul style="list-style-type: none"> • Planifier la réponse synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire* • Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse écrite synthétique 	Transférer En autonomie : <ul style="list-style-type: none"> • Pour répondre à une ou plusieurs question(s), au départ d'un corpus de documents, rédiger une réponse synthétique • Pour informer autrui d'une question dans une situation précise de communication et dans un temps de parole imposé, réaliser au départ d'un corpus de documents, un exposé oral synthétique (avec support de communication) 	Pour identifier la consigne <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 0 Pour analyser la spécificité de la situation de communication de la synthèse ou de l'exposé à produire <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication • Cf. Focus sur les opérations d'écriture Pour identifier des documents, analyser leur situation de communication et les référencer <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1 Pour lire ou écouter les informations des documents sources et en manifester sa compréhension <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Deuxième degré Pour sélectionner les documents exploitables <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1 Pour sélectionner les documents exploitables et comparer les informations entre plusieurs documents <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Deuxième degré, « Tableau comparatif » • Notions de redondance, complémentarité, opposition/contradiction Réponse synthétique Pour planifier la réponse synthétique <ul style="list-style-type: none"> • Structure discursive* dominante adéquate à la question • Cohésion textuelle* Pour rédiger la réponse synthétique <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Deuxième degré

<p>Pour l'exposé oral synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> Planifier l'exposé synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire* Élaborer un aide-mémoire éventuel et/ou un support multimédia S'entraîner à l'oralisation Prendre la parole en situation d'exposé Observer et évaluer un exposé 	<ul style="list-style-type: none"> Articulation question-réponse Ressources linguistiques pour exprimer la comparaison <p>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une réponse synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. Deuxième degré</i> <p>Exposé oral synthétique</p> <p>Pour planifier l'exposé synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire* (schéma...)</p> <ul style="list-style-type: none"> Structure discursive* dominante Cohésion textuelle* <p>Pour élaborer un aide-mémoire éventuel et/ou un support multimédia</p> <ul style="list-style-type: none"> Aide-mémoire <ul style="list-style-type: none"> informations essentielles lisibles avec citations éventuelles et marques du recours aux supports de communication mécanismes de concision (ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...) Support multimédia <ul style="list-style-type: none"> informations synthétiques lisibles, hiérarchisées et complémentaires à celles de l'exposé insertion de citations, d'illustrations visuelles ou sonores, d'animations... <p>Pour s'entraîner à l'oralisation à partir du support de communication et/ou de l'aide-mémoire et/ou de l'écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. Opérations de prise de parole</i> <i>Cf. « Prendre la parole en situation d'exposé » (voir infra) et « Observer et évaluer un exposé » (voir infra)</i> <p>Pour prendre la parole en situation d'exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> Gestion de la contrainte de durée <ul style="list-style-type: none"> procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... rythme : débit, adaptation du contenu... Signes d'ouverture (salutations, introduction) et de clôture (conclusion, remerciements) Énonciation ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) Ressources linguistiques pour importer dans l'exposé ou dans le support de communication le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) Gestion du support multimédia : occupation de l'espace, posture de l'orateur ; moyens linguistiques et paralinguistiques assurant la complémentarité des discours oral et écrit... Cohésion textuelle* <ul style="list-style-type: none"> marques de hiérarchisation et de segmentation verbales et non verbales (pauses, gestes
<div data-bbox="592 1503 890 1798" data-label="Diagram"> <pre> graph TD A[Connaître] --> B[Appliquer] B --> C[Transférer] C --> A </pre> </div> <p>Connaître – Expliciter des ressources</p> <p><i>Cf. UAA 0</i></p> <p>Avant ou après la tâche en fonction du corpus de documents,</p> <ul style="list-style-type: none"> discuter les stratégies de lecture ou d'écoute <p>Avant ou après la tâche,</p> <ul style="list-style-type: none"> discuter entre pairs les procédures de préparation d'un écrit ou d'un exposé synthétique 	

	<p>structurant les parties) de l'exposé et du support</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ outils de reprise de l'information <p>Pour observer et évaluer un exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère d'audibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence*
	Ressources communes
	<p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture ou de prise de parole – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit – Normes de l'oral</i></p>

Unité 3 : *Défendre une opinion par écrit*

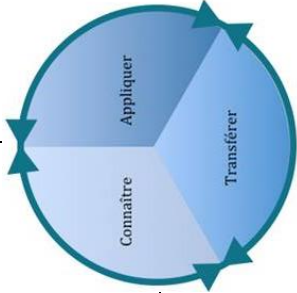
Justifier ses demandes et ses opinions en prenant progressivement en compte celles d'autrui est nécessaire à l'exercice de l'esprit critique, à l'affirmation de soi et de ses valeurs. C'est donc une compétence essentielle à l'exercice de la citoyenneté.

Au deuxième degré, l'élève étatera sa propre position en faisant état, le cas échéant, de celle d'autrui. Au troisième degré, il réagira à l'opinion et à l'argumentation d'un tiers.

Par ailleurs, il importe que l'élève puisse également argumenter dans une relation asymétrique : dans le cadre d'une demande au deuxième degré, dans le cadre d'une réclamation au troisième degré.

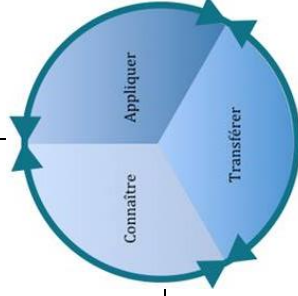
Dans cette unité, on pourra intégrer des savoirs disciplinaires spécifiques en invitant l'élève à prendre position et à argumenter à l'écrit sur des questions que soulèvent la langue, la littérature et/ou l'art¹³.

¹³ Cf. *Connaissances langagières, littéraires et artistiques*.

UAA 3 <i>Défendre une opinion par écrit</i> Deuxième degré		
Compétence à développer		
Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit Productions attendues : <ul style="list-style-type: none"> • Avis argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) • Demande argumentée dans une relation asymétrique 		
Processus	Ressources spécifiques	
Appliquer Dans un ou plusieurs contexte(s) : <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la spécificité de la situation de communication du genre* à produire • Lire et évaluer un discours argumenté • Rechercher de l'information en vue d'argumenter • Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire* • Évaluer et améliorer la qualité d'un avis argumenté ou d'une demande 	Transférer En autonomie et dans une situation de communication précise : <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un avis argumenté • Rédiger une demande argumentée dans une relation asymétrique 	Pour analyser la spécificité de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication. Cf. <i>Focus sur les opérations d'écriture</i> Pour lire et évaluer un discours argumenté <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>infra</i> « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée » Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1 Pour planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> • Structure argumentative* • Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, relation de cause à conséquence... • Caractéristiques du genre* à produire Pour rédiger un avis argumenté ou une demande <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du genre* à produire • Énonciation <ul style="list-style-type: none"> ○ indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ○ moyens linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Procédés pour assurer la cohésion textuelle* • Vocabulaire inhérent à la thématique • Moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques • Procédures pour introduire et conclure Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité* • Critère d'intelligibilité*
<div>  </div> <p>Connaître – Expliciter des ressources</p>		

<p><i>Cf. UAA 0</i></p> <p>Expliciter l'écrit intermédiaire de planification</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence* <p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit</i></p>
--	--

UAA 3 <i>Défendre une opinion par écrit</i> Troisième degré		
Compétence à développer		
Réagir et prendre position par écrit Productions attendues : <ul style="list-style-type: none"> • Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif des questions sociétales, culturelles, morales...) • Réclamation argumentée dans une relation asymétrique 		
Processus	Transférer	Ressources spécifiques
Appliquer Dans un ou plusieurs contexte(s) : <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la spécificité de la situation de communication du genre* à produire • Lire et évaluer un discours argumenté • Rechercher de l'information en vue d'argumenter • Planifier un avis argumenté en réaction à une ou des opinion(s) ou à une réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer et améliorer la qualité d'un avis argumenté en réaction à une (des) opinion(s)/une réclamation 	En autonomie et dans une situation de communication précise : <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) • Rédiger une réclamation dans une relation asymétrique 	Pour analyser la spécificité de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication. Cf. <i>Focus sur les opérations d'écriture</i> Pour lire et évaluer un discours argumenté <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>infra</i> « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée » Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1 Pour planifier un avis argumenté en réaction à une ou des opinion(s) ou à une réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Points d'accord et/ou de désaccord • Procédés pour développer la contre-argumentation : objection, concession, réfutation • Caractéristiques du genre* Pour rédiger un avis argumenté en réaction à une ou des opinion(s) ou à une réclamation <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Moyens linguistiques pour exprimer <ul style="list-style-type: none"> ○ l'accord ou le désaccord ○ la concession ○ la réfutation • Caractéristiques du genre* Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée et expliciter les facteurs de réussite ou d'échec <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité* • Critère d'intelligibilité*



<p>Connaitre – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Après la tâche,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication • Discuter les améliorations possibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence*
<p>Ressources communes</p>	
<p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture – Normes de l'écrit – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts</i></p>	

Unité 4 : *Défendre oralement une opinion et négocier*

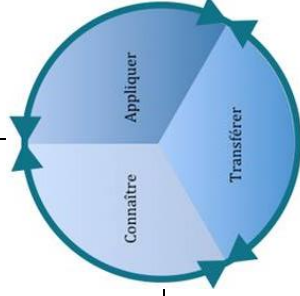
Défendre oralement ses opinions et justifier ses demandes en tenant compte d'autrui, en particulier dans une relation asymétrique, favorise le développement de l'esprit critique, de l'affirmation de soi et de ses valeurs.

L'oral permet d'orienter la pratique de l'argumentation vers la négociation : il s'agit non seulement d'affirmer ses opinions dans le respect de l'autre, mais encore de coopérer à une décision collective en vue du bien commun. Au deuxième degré, l'élève étiara sa propre position en faisant état, le cas échéant, de celle d'autrui. Au troisième degré, il réagira à l'opinion et à l'argumentation d'un tiers.

Dans le cadre de cette unité, on pourra intégrer des savoirs disciplinaires spécifiques en invitant l'élève à prendre position et à argumenter à l'oral sur des questions que soulèvent la langue, la littérature et/ou l'art¹⁴.

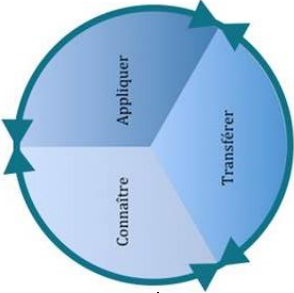
¹⁴ Cf. *Connaissances langagières, littéraires et artistiques*.

UAA 4 <i>Défendre oralement une opinion et négocier</i>		
Deuxième degré		
Compétence à développer		
Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande Productions attendues : <ul style="list-style-type: none"> • Avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) • Demande orale dans une relation asymétrique 		
Processus	Transférer	Ressources spécifiques
Appliquer Dans un ou plusieurs contexte(s) : <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la spécificité de la situation de communication • Écouter et évaluer une prestation orale argumentée • Rechercher de l'information en vue d'argumenter • Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire* • Élaborer un aide-mémoire • Évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée 	En autonomie et dans une situation de communication précise, exprimer oralement : <ul style="list-style-type: none"> • un avis argumenté • une demande dans une relation asymétrique 	<p><u>Pour analyser la spécificité de la situation de communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication. <i>Cf. Focus sur les opérations de prise de parole</i> <p><u>Pour écouter et évaluer une prestation orale argumentée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. infra « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée »</i> <p><u>Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. UAA 1</i> <p><u>Pour planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du genre* à produire • Structure argumentative* • Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, relation de cause à conséquence... <p><u>Pour élaborer un aide-mémoire éventuel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informations utiles à l'orateur • Procédés de concision (schéma, mots-clés...) <p><u>Pour exprimer oralement un avis argumenté ou une demande</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du genre* à produire • Énonciation. <i>Cf. UAA 3</i> • Signes d'ouverture et de clôture • Procédés pour assurer la cohésion textuelle* • Vocabulaire inhérent à la thématique • Moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques



<p>Connaitre – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Expliciter l’écrit intermédiaire de planification</p>		<p>Pour évaluer et améliorer la qualité d’une prestation orale argumentée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère d’audibilité* • Critère d’intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence *
Ressources communes		
<p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations de prise de parole – Normes de l’oral – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts</i></p>		

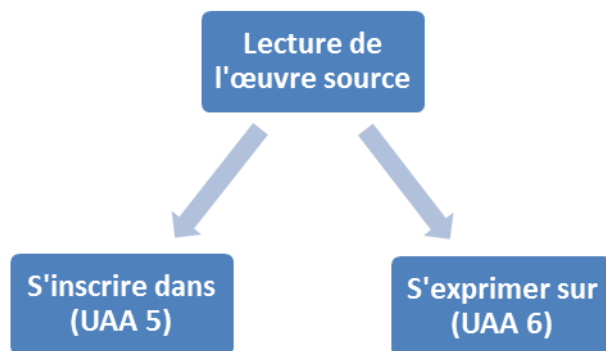
UAA 4 Défendre oralement une opinion et négocier		
Troisième degré		
Compétences à développer		
<ul style="list-style-type: none"> Défendre oralement une position personnelle Discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune <p>Productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale (Cf. UAA 2) ou à une discussion Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur 		
Processus	Transférer	Ressources spécifiques
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser la spécificité de la situation de communication Écouter et évaluer une prestation orale argumentée individuelle ou en discussion Rechercher de l'information en vue d'argumenter Planifier une prestation orale argumentée individuelle ou en discussion à l'aide d'un écrit intermédiaire Élaborer un aide-mémoire Évaluer et améliorer une prestation orale argumentée individuelle ou dans le cadre d'une discussion (avec négociation) 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie et dans une situation précise de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> Défendre oralement une position personnelle suite à une synthèse ou à une discussion Prendre la parole dans le cadre d'une discussion (avec négociation) 	<p>Pour analyser la spécificité de la situation de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> Paramètres de la situation de communication. Cf. <i>Focus sur les opérations de prise de parole</i> <p>Pour écouter et évaluer une prestation orale argumentée individuelle ou une discussion</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>infra</i> « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée individuelle ou une discussion » <p>Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. UAA 1 <p>Pour planifier une prestation orale argumentée à l'aide d'un écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Deuxième degré</i> <p>Pour élaborer un aide-mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Deuxième degré</i> <p>Pour exprimer oralement un avis argumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Deuxième degré</i> <p>Pour échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion avec négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> Rôles et mandats Temps et tours de parole Énonciation. Cf. <i>Deuxième degré</i> Structure dialogale* Enchaînement entre les interactions. Cf. <i>Focus sur les opérations de prise de parole</i> Questions propres à faire avancer la discussion ou la négociation : neutres (et non orientées), ouvertes (et non fermées)

 <p>Connaître – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Expliciter les facteurs de réussite et/ou d'échec d'une prestation orale argumentée individuelle ou des interventions dans le cadre d'une discussion (avec négociation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modes de réaction à la parole d'autrui (demande d'information supplémentaire, reformulation, approbation, objection, concession-réfutation...) • Ressources lexicales et linguistiques. Cf. UAA 3, <i>Troisième degré</i> <p>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée individuelle ou d'une discussion (avec négociation) et expliciter les facteurs de réussite ou d'échec</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère d'audibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence *
<p>Ressources communes</p> <p>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations de prise de parole – Normes de l'oral – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts</p>	

Unités 5 et 6 : *S'inscrire dans une œuvre culturelle*

Relater des expériences culturelles

Ces deux unités visent le même objectif : développer le goût et la maîtrise de la lecture d'œuvres culturelles. Elles permettent aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires et artistiques, selon des modalités différentes et complémentaires qui peuvent éventuellement être associées.



Dans l'unité 5, l'élève intervient dans l'œuvre par le biais de divers procédés. Ainsi, il fait sienne l'œuvre d'un autre et prend la posture d'« auteur ». Par ce geste, il découvre les choix opérés par l'artiste et expérimente les potentialités et les limites de différents procédés créatifs. Cette démarche lui permet de s'approprier la culture de manière active et de participer à sa perpétuation et à son actualisation.

Dans l'unité 6, l'élève fait état de sa lecture, la met à distance et l'enrichit par la confrontation avec celles des autres. Il expérimente ainsi la pluralité des interprétations et des appréciations mais aussi leur validité. Dans ce contexte, la lecture devient le lieu d'un dialogue à la fois avec l'œuvre, avec soi et avec les autres, et elle forge un sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs.

Au terme de sa scolarité, l'élève est invité à faire le bilan de sa formation culturelle. Pour cela, il présente dans un dossier une sélection personnelle et argumentée d'expériences culturelles (UAA 5 et 6) menées durant le degré.

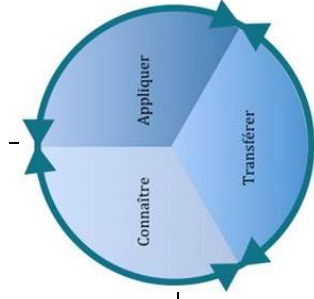
Qu'elles consistent à agir dans l'œuvre ou à échanger sur elle, les tâches de transfert et d'explicitation nécessitent une compréhension fine de l'œuvre. Celle-ci suppose l'exploitation de certaines ressources langagières spécifiques à la production envisagée et une compréhension fine de l'œuvre source faisant appel à des notions présentes dans la rubrique *Focus sur la littérature et les arts*.

UAA 5		
S'inscrire dans une œuvre culturelle		
Deuxième et troisième degrés		
Compétences à développer		
<p>S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p>Œuvres culturelles sources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) <p>Productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au deuxième degré, deux productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées et mettant en œuvre au moins un des procédés suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image ○ recomposer : créer une nouvelle œuvre par déplacement ou suppression d'éléments d'une ou plusieurs œuvres sources ○ transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique...) une œuvre culturelle (partielle ou complète) en conservant le même langage (écrit, sonore, iconique, gestuel, théâtral, audiovisuel, multimédia*) ou sous la forme d'une installation) ou en en changeant • Au troisième degré, trois productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées • Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre. 		
Processus		Ressources spécifiques
Appliquer	Transférer	
<p>Dans un ou plusieurs contextes(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source • Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source • Évaluer la production finale et la démarche de création 	<p>En autonomie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir dans une œuvre littéraire soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en l'amplifiant ○ en la recomposant ○ en la transposant • Intervenir dans une autre œuvre artistique soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en l'amplifiant ○ en la recomposant ○ en la transposant 	<p>Pour manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnement sur ce qu'on ressent¹⁵, observe¹⁶, interprète¹⁷ • Cf. <i>Focus sur la littérature et les arts</i> et <i>Focus sur la langue</i> • Œuvre littéraire <ul style="list-style-type: none"> ○ récit de fiction : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique... ○ texte poétique : vers/strophe/refrain/rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page, voix, formes poétiques, portée symbolique, idéologique... ○ œuvre théâtrale : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène... dialogue/didascale et autres indications scénographiques, caractéristiques du genre (comédie, tragédie, one-man-show...), choix stylistiques, portée symbolique, idéologique...

¹⁵ Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? À quoi ça me fait penser ? Quel effet sur moi ? Ce que je ressens, ce que ça me fait ? Si j'entrais dans l'œuvre, je serais...
Ce que j'aime ou pas. En quoi l'œuvre me touche-t-elle, me rassure-t-elle, me bouleverse-t-elle ?

¹⁶ Qu'est-ce qu'on voit, entend ? Qu'est-ce que ça raconte ? Comment est-ce fabriqué ?

¹⁷ Qu'est-ce ça veut dire ? Quelles allusions (intertextualité) à... ? Quels référents réels ou historiques ?



Connaître – Expliciter des ressources

Avant, pendant ou après la tâche, expliciter la démarche et les choix adoptés dans la production

	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvre graphique/picturale ou multimédia* ou œuvre artistique : découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, procédés cinématographiques, incrustation, signes iconiques..., figures, représentation figurative/non figurative ; si dimension narrative, Cf. « <i>Récit de fiction</i> »... • Autres œuvres artistiques : <ul style="list-style-type: none"> ○ Caractéristiques envisageables : format, support, matière, cadrage, composition, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, incrustation, procédés cinématographiques, figures, portée symbolique, idéologique..., voix/bruit/musique, aspect figuratif/non figuratif, rythme... ○ Caractéristiques spécifiques envisageables : <ul style="list-style-type: none"> • la bande dessinée : case, planche, signes iconolinguistiques, bulle... • la peinture : palette, choix des matériaux... • l'affiche : localisation, articulation texte-image... • la photo : grain, contraste, profondeur... • le film : mouvement sur champ, mixage, montage, performance/interprétation des acteurs... • la chanson : musique, performance/interprétation du chanteur... • Références culturelles (intertexte) <p>Pour planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amplification <ul style="list-style-type: none"> ○ choix interprétatifs de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence avec l'œuvre source ○ caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire, épisode narratif...) • Recomposition <ul style="list-style-type: none"> ○ possibilités de fragmentation de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence interne à l'œuvre • Transposition <ul style="list-style-type: none"> ○ possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives ○ choix interprétatifs de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre ○ écrit intermédiaire* éventuel (œuvre source annotée, découpage, scénario, storyboard...) ○ caractéristiques du langage de transposition³. Cf. « <i>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source</i> » <ul style="list-style-type: none"> • langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels • langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation... • langage iconique : choix du support (Cf. <i>supra</i> « <i>Caractéristiques spécifiques à l'affiche, la photo...</i> ») • langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... • langage audiovisuel (Cf. <i>supra</i> « <i>Caractéristiques spécifiques au film</i> ») • multimédia* : interactivité (Cf. <i>supra</i> « <i>Langage écrit, iconique, audiovisuel...</i> »)
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux (Cf. supra « Langage écrit, iconique, audiovisuel, théâtral... ») <p>Pour évaluer la production finale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité/audibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critère de pertinence* : cohérence avec l'œuvre source et/ou interne à la production 	<p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole – Normes de l'écrit – Normes de l'oral – Focus sur la langue –</i></p> <p><i>Focus sur la littérature et les arts</i></p>
--	--

UAA 6 Relater des expériences culturelles Deuxième degré		
Compétence à développer		
Relater une rencontre avec une œuvre culturelle Œuvres culturelles : <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) Productions attendues : <ul style="list-style-type: none"> • Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral 		
Processus	Transférer	Ressources spécifiques
Appliquer Dans un ou plusieurs contexte(s) : <ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension d'une œuvre • Manifester son appréciation d'une œuvre • Analyser la spécificité de la situation de communication de la production visée • Planifier la relation d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer, améliorer la qualité de la relation d'expérience 	En autonomie, dans une situation de communication précise, relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec... <ul style="list-style-type: none"> • un récit de fiction • un texte poétique ou une œuvre théâtrale • une autre œuvre artistique non littéraire au choix 	Pour manifester sa compréhension, son interprétation d'une œuvre <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 5, « Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source » Pour manifester son appréciation d'une œuvre <ul style="list-style-type: none"> • Effet(s) produit(s) par la rencontre : <ul style="list-style-type: none"> ○ connaissance des goûts personnels en matière culturelle ○ réponses au questionnement sur ce qu'on ressent¹⁸, observe¹⁹, interprète²⁰ ○ caractéristiques de l'œuvre culturelle. Cf. UAA 5, « Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source » • Structure argumentative* Pour analyser la spécificité de la situation de communication de la relation d'expérience <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres de la situation de communication Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole Pour planifier une relation d'expérience culturelle <ul style="list-style-type: none"> • Structures narrative, descriptive, argumentative* • Contexte

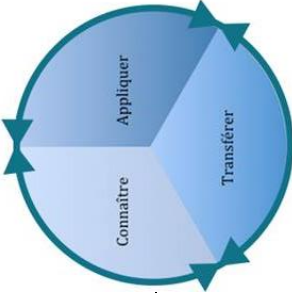
¹⁸ Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? Qu'ai-je aimé ou n'ai-je pas aimé ? À quoi ça me fait-il penser ? Quel est l'effet produit sur moi ? Ce que je ressens, ce que ça me fait... Quel est mon ressenti ? Si j'entrerais dans l'œuvre, je serais... Ce que j'aime ou pas. En quoi l'œuvre me touche-t-elle, me rassure-t-elle, me bouleverse-t-elle ?

¹⁹ Qu'est-ce que je vois, entends ? Qu'est-ce que ça raconte ? Comment est-ce fabriqué ?

²⁰ Qu'est-ce cela veut dire ? Quelles allusions (intertextualité) à... ? Quels référents réels ou historiques ?

<div data-bbox="199 1500 494 1792"> </div> <div data-bbox="523 1440 547 1845"> <p>Connaître – Expliciter des ressources</p> </div> <div data-bbox="563 1597 587 1691"> <p><i>Cf. UAA 0</i></p> </div> <ul style="list-style-type: none"> Après la tâche et lors de l'échange des relations d'expérience, <ul style="list-style-type: none"> soit comparer les expériences et les choix <i>Cf. UAA2, Deuxième degré, « Construire un tableau comparatif »</i> soit expliciter les facteurs d'agrément ou de désagrément de la rencontre avec une œuvre culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. UAA 3 et 4, Deuxième degré, « Pour planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire »</i> Reproduction intégrale de l'œuvre culturelle (œuvre courte) ou éléments du paratexte de l'œuvre (œuvre longue) <p><u>Pour rédiger la relation d'expérience ou l'exprimer oralement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. UAA 3 et 4, Deuxième degré</i> Système de temps du discours Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément Ressources linguistiques pour caractériser une production culturelle <p><u>Pour évaluer et améliorer la relation de d'expérience</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Critère de lisibilité ou d'audibilité* Critère d'intelligibilité* Critères de recevabilité* Critère de pertinence*
<p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit – Normes de l'oral</i></p>	

UAA 6 Relater des expériences culturelles Troisième degré		
Compétences à développer		
<p>Relater une rencontre avec une œuvre culturelle</p> <p>Faire le bilan de ses expériences culturelles et en faire part à autrui</p> <p>Œuvres culturelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) <p>Productions attendues :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral • Dossier (papier ou multimédia*) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6) 		
Processus	Ressources spécifiques	
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s) :</p> <p>Pour le récit d'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Deuxième degré <p>Pour le dossier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer, améliorer la qualité du dossier 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie, dans une situation de communication précise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec... <ul style="list-style-type: none"> ○ un récit de fiction ○ une œuvre culturelle (autre qu'un récit de fiction) • Réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles (interventions personnelles UAA 5 et/ou récits d'expérience UAA 6) 	<p>Récit d'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Deuxième degré <p>Dossier</p> <p>Pour planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critères de sélection des expériences culturelles <ul style="list-style-type: none"> ○ effets produits par les rencontres Cf. Deuxième degré, « Récit d'expérience » ○ apports des interventions dans l'œuvre (UAA 5) • Critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, genre* ...) <p>Pour réaliser le dossier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1, Troisième degré, « Pour rédiger une table des matières ou un sommaire » <p>Pour évaluer et améliorer la qualité du dossier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité* • Critère d'intelligibilité* • Critère de recevabilité* • Critères de pertinence*

	<p>Connaître – Expliciter des ressources Cf. UAA 0</p> <p>Après la tâche, lors de l'échange des dossiers, discuter</p> <ul style="list-style-type: none"> • soit des choix formels de présentation du dossier, • soit des critères de sélection des interventions dans une œuvre culturelle (UAA 5) ou récits d'expérience (UAA 6) 	<p>Ressources communes</p> <p><i>Focus sur les processus et les stratégies de réception – Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole – Focus sur la langue – Focus sur la littérature et les arts – Normes de l'écrit – Normes de l'oral.</i></p>
---	---	---

C. Vue d'ensemble des UAA

	Compétences à développer et productions	
	Deuxième degré	Troisième degré
UAA 0 <i>Justifier une réponse, expliciter une procédure</i>	<ul style="list-style-type: none"> Justifier une réponse scolaire Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Justification scolaire orale et écrite Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire Au troisième degré, discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) (Cf. UAA 4) 	
UAA 1 <i>Rechercher / collecter l'information et en garder des traces</i>	<p>Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche... naviguer dans</p> <ul style="list-style-type: none"> un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces ; un document sonore, multimédia* ou hypermédia*, sélectionner l'information et en garder des traces ; un corpus de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces. <p><u>Production attendue :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Sélection d'informations référencées 	<p>Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...</p> <ul style="list-style-type: none"> naviguer dans un corpus de documents qu'on a soi-même collationnés, dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia* ; sélectionner des documents et des informations adéquats. <p><u>Production attendue :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace de l'information sélectionnée
UAA 2 <i>Réduire, résumer, comparer et synthétiser</i>	<ul style="list-style-type: none"> Réduire un texte Résumer un texte Construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initiés au cours <p><u>Productions attendues :</u></p> <p>À partir de la lecture d'un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> Réduction d'un texte Résumé : sommaire, notice, pavé informatif, chapeau... <p>À partir de plusieurs documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> Tableau comparatif avec critères de comparaison 	<p>Synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet</p> <p><u>Productions attendues :</u></p> <p>Sur la base de la lecture ou de l'écoute d'un corpus de documents (qui peuvent être variés en ce qui concerne leur intention, leur structure, leur support) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Réponse écrite synthétique à une ou plusieurs question(s) Exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia* ou équivalent)
UAA 3 <i>Défendre une opinion par écrit</i>	<p>Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit</p> <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avis argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) Demande argumentée dans une relation asymétrique 	<p>Réagir et prendre position par écrit</p> <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avis argumenté en réaction à une (plusieurs) opinion(s) (relatif des questions sociétales, culturelles, morales...) Réclamation argumentée dans une relation asymétrique

UAA 4 <i>Défendre oralement une opinion et négocier</i>	<p>Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande</p> <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) • Demande orale dans une relation asymétrique 	<ul style="list-style-type: none"> • Défendre oralement une position personnelle • Discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale (Cf. UAA 2) ou à une discussion • Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur
UAA 5 <i>S'inscrire dans une œuvre culturelle</i>	<p>S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p>Œuvres culturelles sources :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, film, chanson...) <p><u>Productions attendues :</u></p> <p>Au deuxième degré, deux productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées et mettant en œuvre au moins un des procédés suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... • recomposer : créer une nouvelle œuvre par déplacement ou suppression d'éléments d'une ou plusieurs œuvres sources, • transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique...) une œuvre culturelle (partielle ou complète) en conservant le même langage (écrit, sonore, iconique, gestuel, théâtral, audiovisuel, multimédiateur* ou sous la forme d'une installation) ou en en changeant. <p>Au troisième degré, trois productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées. Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.</p>	
UAA 6 <i>Relater des expériences culturelles</i>	<p>Relater une rencontre avec une œuvre culturelle</p> <p>Œuvres culturelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Relater une rencontre avec une œuvre culturelle • Faire le point sur ses expériences culturelles et en faire part à autrui <p>Œuvres culturelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) <p><u>Productions attendues :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral • Dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6)

3. Les ressources communes

La rubrique dédiée aux *ressources communes* dans chaque UAA renvoie à

- une description des processus, des stratégies et des opérations de réception, d'écriture et de prise de parole sollicités dans les différentes unités,
- une brève présentation de la notion de « normes » de l'écrit et de l'oral,
- une organisation des connaissances langagières, littéraires et artistiques.

Ces ressources communes sont mobilisées dans les tâches des diverses UAA.

A. Savoir lire et écouter, écrire, parler

a. Réception

1. *Présentation schématique des activités de réception*

La lecture et l'écoute sont les deux activités privilégiées par lesquelles on accède à des messages ou à des informations. D'une manière générale, elles peuvent être définies comme des activités de production de sens (compréhension et interprétation) et de valeurs (appréciation) réalisées par un récepteur dans un contexte particulier. Cette production résulte d'une interaction entre trois pôles : le récepteur, le texte et le contexte.

- Le **récepteur** aborde une tâche de lecture ou d'écoute avec ses structures affectives (rapport à la lecture ou à l'écoute, image de soi, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les genres*, les œuvres, les langages).

Sur le plan cognitif, il met aussi en œuvre des *processus* mentaux simultanés et plus ou moins inconscients (identification de signes ; sélection, mémorisation et liaison d'informations ; anticipation ; inférence ; autorégulation...). Le récepteur adopte consciemment des *stratégies de réception* en fonction de son projet et du genre*.

- **Le texte** écrit, sonore, iconique... est un objet social qui résulte d'un acte de communication et engage l'intention de son producteur. Tout texte véhicule à la fois du sens et des valeurs. Il figure sur un support, relève d'un langage, appartient à un genre... et est le résultat d'une série de choix.
- **Le contexte** est l'ensemble des éléments – moment, lieu, projet du récepteur, interactions sociales, projet et mode de réception mobilisés – qui conditionnent la réception.

Si la compréhension résulte de l'interaction entre les trois pôles, elle mène aussi à une appréciation. En effet, le récepteur évalue régulièrement son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions*, et en se référant à son idéologie et à ses valeurs préalables (en termes de rapport au beau, au vrai, au bien, à la nouveauté, à la polysémie, à l'intensité dramatique...).

En considérant la finalité poursuivie par le récepteur, on distingue généralement deux grandes formes de réception, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre mais correspondent à des priorités différentes :

- la réception *fonctionnelle*, centrée sur la recherche d'information et sur le désir de comprendre, vise à attribuer aux textes un sens univoque, qui crée l'illusion d'une transparence entre l'énonciateur et le récepteur ;
- la réception *esthétique*, centrée davantage sur elle-même et sur le désir d'interpréter le texte et de se nourrir de ses ressources, vise à attribuer aux œuvres une diversité de sens et de valeurs, le récepteur en considérant comme un agent de ce processus.

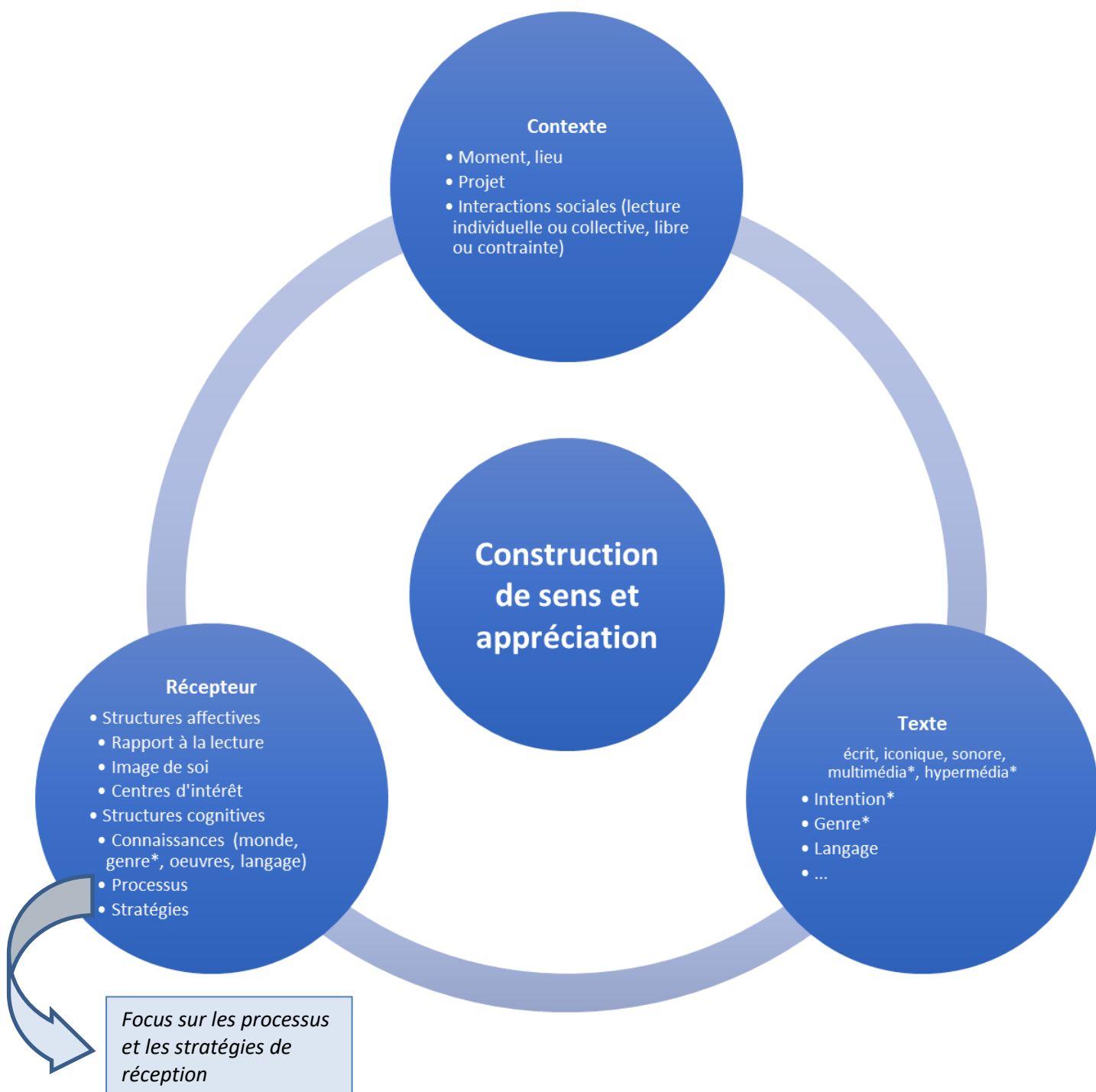
Il reste néanmoins possible de lire fonctionnellement un texte écrit dans une visée littéraire et de lire littérairement un texte écrit dans une visée fonctionnelle.

Par ailleurs, que sa réception soit fonctionnelle ou esthétique, le récepteur combine nécessairement deux manières complémentaires de construire du sens :

- la *réception participative* s'attache au déroulement successif des énoncés et à la construction progressive de l'univers référentiel : soumis à la tension narrative ou dramatique, ce mode de lecture est lié aux phénomènes d'identification et de projection affective ;
- la *réception distanciée* s'attache à l'inverse à interroger les sens, les formes, les structures* qui sont mobilisés par les textes : le récepteur privilégie ici une attitude de questionnement et de réflexion.

Ces deux approches de réception, pareillement nécessaires à toute construction de sens, constituent un enjeu important de la classe de français. Il convient de les valoriser l'une et l'autre et d'exercer les élèves à les pratiquer de manière articulée. Cette alternance entre les deux modes de réception caractérise la « lecture littéraire » ou artistique.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre les trois pôles constitutifs des activités de réception.



2. Focus sur les processus et les stratégies de réception

Les **processus** sont mis en œuvre plus ou moins inconsciemment et simultanément selon le degré d'autonomisation.

Les **stratégies**, elles, sont adoptées consciemment par le récepteur en fonction de son projet et du texte (langage, genre*, support...).

Les **processus de réception** sont similaires, qu'il s'agisse de lecture (textuelle ou iconique) ou d'écoute.

Les processus
<ul style="list-style-type: none">• Identifier des signes :<ul style="list-style-type: none">- écrits : signes linguistiques (mots), typographiques...- iconiques : format, support, matière, cadrage, composition, lumière, procédés cinématographiques...- sonores : signes linguistiques (mots), bruits, musique, voix...- corporels : gestes, mimiques, regard...• Se construire une représentation mentale au niveau local et global• Sélectionner, mémoriser, lier entre elles des informations plus ou moins explicites• Mobiliser des connaissances• Anticiper• Inférer• Autoréguler son activité

En revanche, les **stratégies** peuvent être spécifiques :

Les stratégies de réception		
Langage écrit	Langage iconique : image fixe ou en mouvement, unique ou multiple	Langage sonore
<p>Assurer la lisibilité, l'audibilité</p> <p>Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute</p> <p>Identifier le genre* du texte</p> <p>Identifier la situation de communication</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités de lecture²¹ : <ul style="list-style-type: none"> - intégrale, sélective, de survol, - linéaire, tabulaire, hypertextuelle (navigation en convoquant des niveaux de profondeur), - avec ou sans retour en arrière, - silencieuse ou à voix haute, - lente ou rapide, - avec ou sans annotations, traces (par exemple à l'aide d'un logiciel de référencement), - avec outils de référence (dictionnaire...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré), - Intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres), - avec ou sans retour en arrière, - avec ou sans ralenti (document enregistré), - avec ou sans déplacement du récepteur (image non enregistrée), - avec ou sans agrandissement ou circulation dans l'image (document enregistré), - avec ou sans traces (annotations, enregistrement). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré), - intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres), - avec ou sans retour en arrière (document enregistré), - avec ou sans traces (notes, enregistrement).

²¹ Dans le cas de la lecture sur écran, fermer les fenêtres et les distracteurs inutiles, modifier si nécessaire l'affichage, dérouler le texte de manière adéquate.

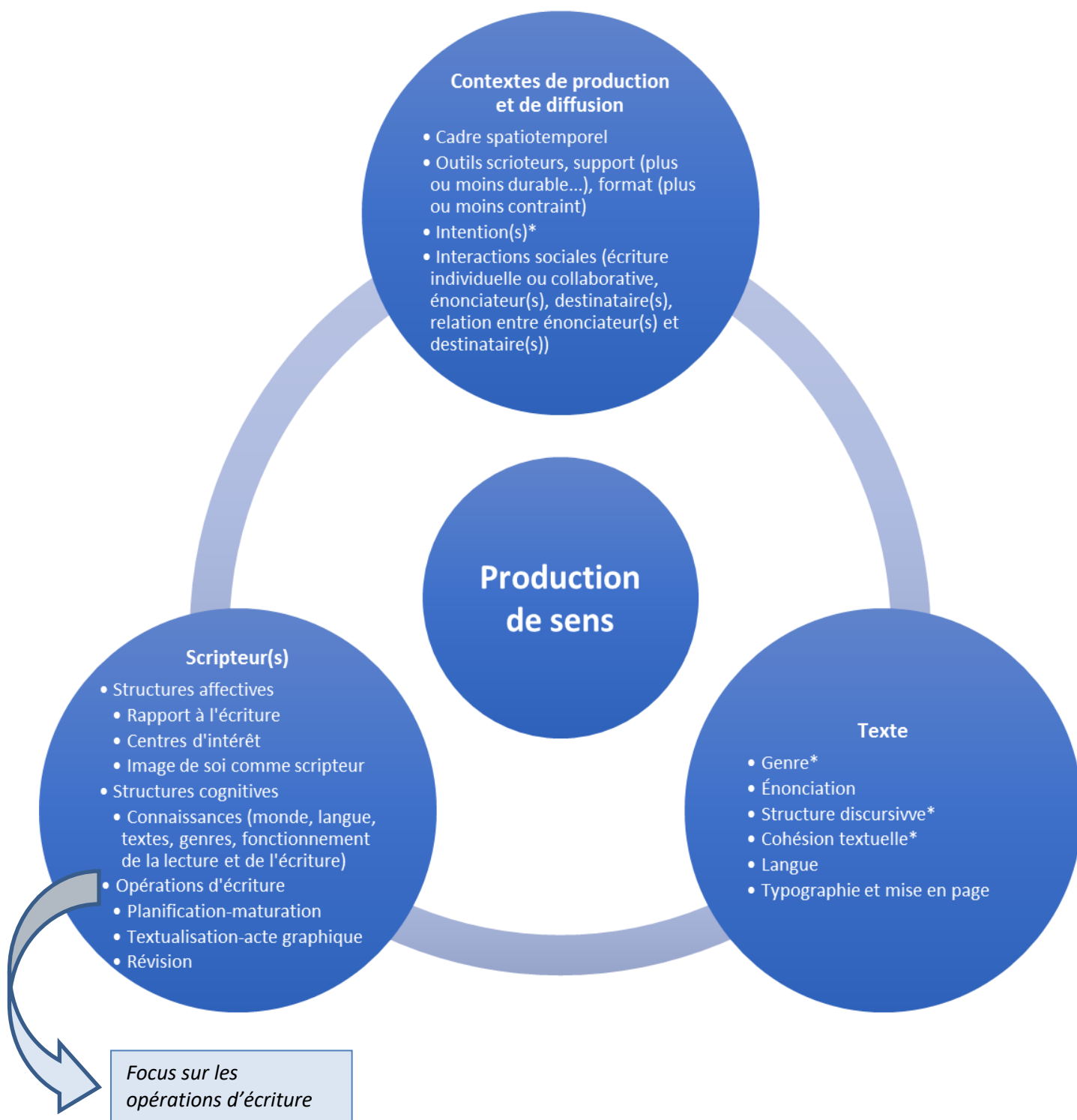
b. Écriture

Présentation schématique de l'activité d'écriture

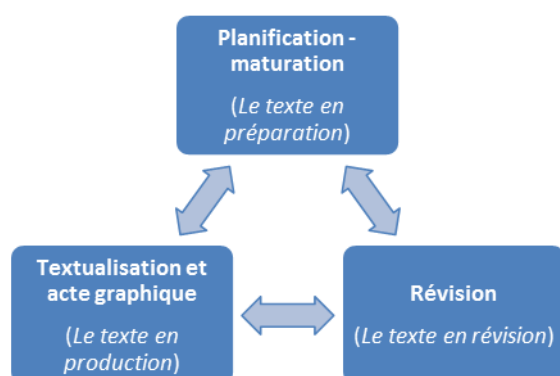
L'écriture d'un texte peut être définie comme une activité par laquelle un (plusieurs) scripteur(s) produit(sent), dans un contexte particulier, du sens linguistiquement structuré. Cette production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le(s) scripteur(s), le texte et le contexte.

- Le **scripteur** aborde une tâche d'écriture avec ses structures affectives (rapport à l'écriture, image de soi comme scripteur, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, les genres*, les textes, le fonctionnement de l'écriture et de la lecture...).
Sur le plan cognitif et physique, il mobilise un certain nombre d'opérations récursives, mises en œuvre plus ou moins consciemment : planification-maturation, textualisation et acte graphique, révision.
- Le **texte** se définit par ses dimensions énonciative, discursive (structure*), sémantique, textuelle (cohésion*), linguistique, typographique et visuelle.
- Le **contexte** – moment, lieu, format, outil, support, intention*, interaction sociale (un ou plusieurs scripteur(s), interventions des pairs ou de l'enseignant pendant l'écriture, énonciateur, destinataire(s), relation entre énonciateur et destinataire(s)...) – influe sur l'activité d'écriture.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de toute écriture.



Focus sur les opérations d'écriture



Planification-maturation (*le texte en préparation*)

- Analyser la situation de communication :
 - cadre spatiotemporel : lieu social, institutionnel, moment
 - intention* dominante
 - format attendu : longueur, outils, support
 - énonciateur : identité, statut, un ou plusieurs scripteur(s)...
 - destinataire (tel que l'énonciateur se le représente) : identifié ou non, soi ou autrui, un ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières...
 - relation entre énonciateur et destinataire : familière ou distante, à égalité ou hiérarchisée...
- Déterminer, éventuellement à travers un début de mise en œuvre (écrit intermédiaire*), un genre*, une structure discursive*, une posture énonciative, des contenus... en convoquant les connaissances disponibles
- Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer...
- Convoquer les règles de courtoisie (face et territoire)*

Textualisation et acte graphique (*le texte en production*), éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaires, de logiciels d'aide à la rédaction...

- Produire un texte : énonciation, structure discursive*, cohésion textuelle*, langue (syntaxe, lexique, orthographe), typographie et mise en page
- Gérer la (dactylo)graphie dans ses dimensions physique et technique : maîtrise du tracé et de la lisibilité, posture, geste, maniement de l'outil...

Révision (*le texte en révision*), éventuellement à l'aide du correcteur orthographique, de dictionnaires, de logiciels d'aide à la rédaction...

- Confronter la production à l'intention* et aux normes de référence :
 - repérage et analyse des problèmes,
 - rectifications possibles,
 - modifications éventuelles (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer)

Les normes de l'écrit

Les normes de l'écrit se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres. Parmi ces règles on veillera à mettre en œuvre l'orthographe rectifiée et la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres.

Les normes de l'écrit sont linguistiques. Elles concernent :

- l'orthographe
- la ponctuation
- le lexique
- la morphosyntaxe
- la typographie
- ...

Elles sont aussi sociales. Elles tiennent compte des règles de courtoisie (face et territoire)*.

Les normes, même à l'écrit, ne sont pas absolues. Elles peuvent varier suivant les époques et les lieux²². Par ailleurs, elles sont parfois souples (digraphie, ponctuation, certaines règles d'accord, certaines constructions syntaxiques). Les normes sont également influencées par l'évolution des technologies. Les écrits numériques et particulièrement les échanges en ligne empruntent à la fois aux caractéristiques de l'écrit et de l'oral, mais possèdent aussi certaines spécificités.

L'attention portée aux normes de l'écrit varie souvent selon la situation de communication. Cette attention est le fait du scripteur qui doit veiller à ce que son discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle il se trouve. Elle est aussi le fait du récepteur, qui évalue le discours du scripteur... De cette double attention dépendent la lisibilité, l'intelligibilité et la recevabilité de son discours²³.

²² Cf. *Focus sur la langue*.

²³ Cf. *Les critères d'évaluation*.

c. Prise de parole

Présentation schématique de l'activité de prise de parole

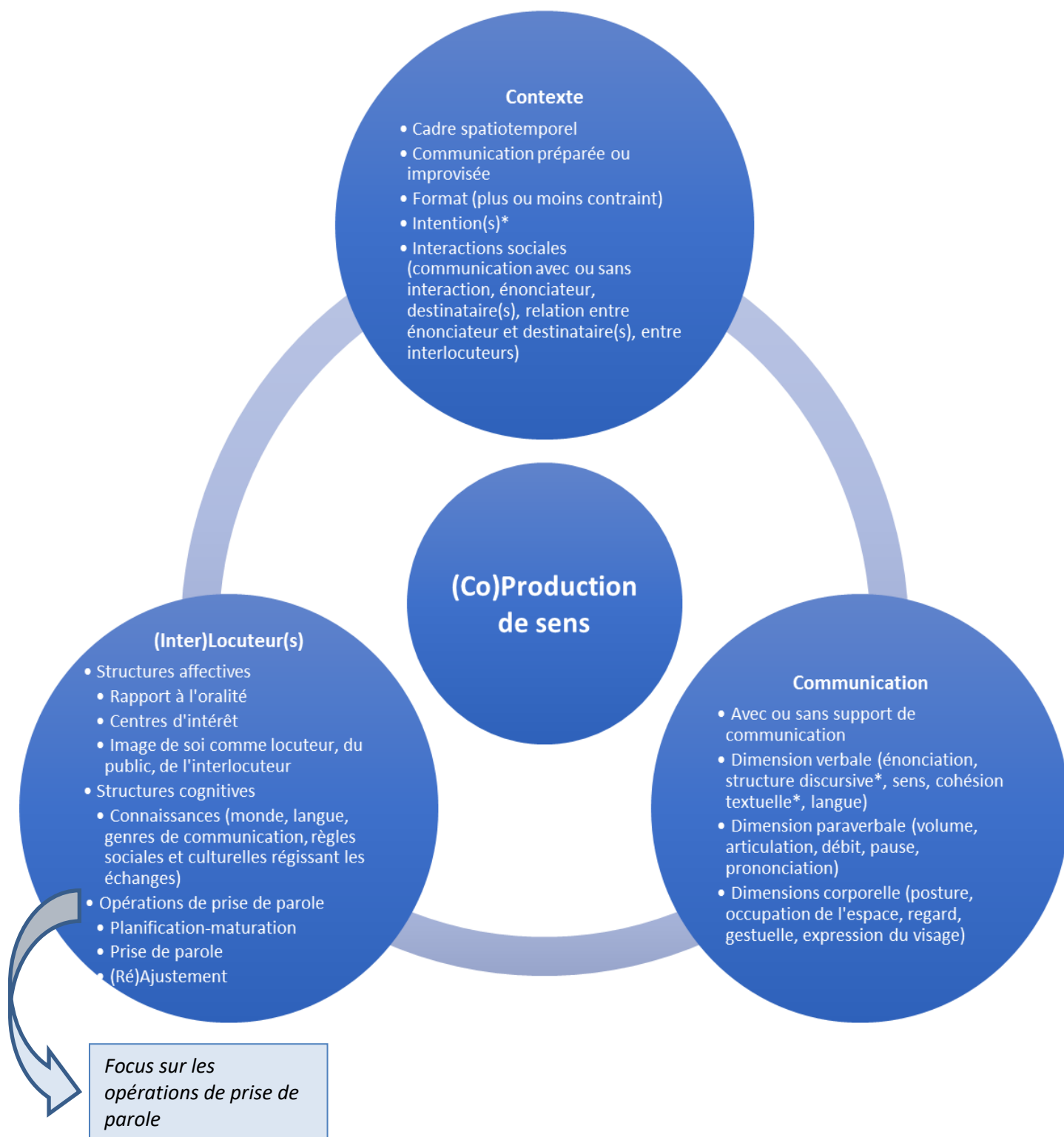
La prise de parole peut être définie comme une coconstruction²⁴ de sens en direct²⁵ entre plusieurs sujets dans un contexte particulier.

- Les **partenaires de la communication** l'abordent avec leurs structures affectives respectives (centres d'intérêt, rapport à l'oralité, image de soi, de l'interlocuteur, du public...) et leurs structures cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, les genres*, les règles sociales et culturelles sous-tendant les échanges). Sur les plans cognitif et physique, les partenaires de la communication mobilisent un certain nombre d'opérations récursives mises en œuvre plus ou moins consciemment : la planification, la prise de parole, le (ré)ajustement.
- La **communication**, accompagnée ou non d'un support, se définit par ses dimensions verbale (son énonciation, sa structure discursive*, son sens, sa cohésion textuelle*, linguistique), paraverbale (volume, articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporelle (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage).
- Le **contexte** conditionne la communication orale. Communication directe ou différée, improvisée ou préparée, moment, lieu, projet (d'écoute et de parole), format, outil, support, interactions sociales (communication avec ou sans échange, énonciateur, destinataire, interlocuteurs...) influent sur l'acte de communication.

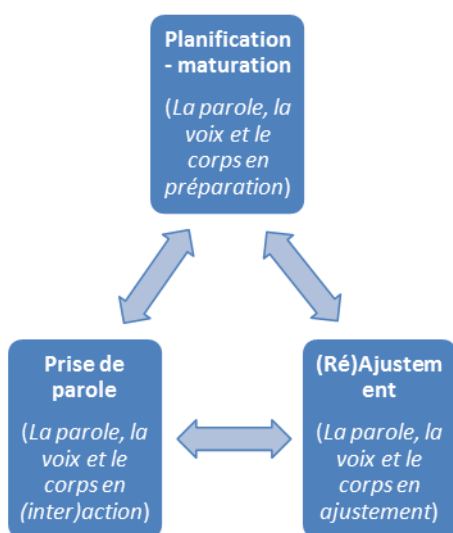
Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de la communication orale.

²⁴ En situation d'échange, chaque partenaire est successivement récepteur et locuteur. Les interlocuteurs construisent ensemble le sens et la relation.

²⁵ À la différence de l'écrit, l'oral est irréversible (à l'exception d'un oral enregistré ou différé).



Focus sur les opérations de prise de parole préparée



Planification-maturation (*la parole, la voix et le corps en préparation*)

- Analyser la situation de communication :
 - cadre spatiotemporel : lieu social, institutionnel, moment...
 - intention* dominante
 - format attendu : durée, outils, support
 - énonciateur : identité, statut, un ou plusieurs énonciateurs(s)...
 - destinataire (tel que l'énonciateur se le représente) : identifié ou non, un ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières...
 - relation entre énonciateur et destinataire : familière ou distante, à égalité ou hiérarchisée...
- Déterminer un genre*, une structure discursive*, une posture énonciative, des contenus... en convoquant les connaissances disponibles
- Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer...
- Élaborer éventuellement un écrit intermédiaire
- Réaliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication
- Convoquer les règles de courtoisie (face et territoire)*
- S'entraîner à l'oralisation (fluidité du propos, gestion du stress...)

Prise de parole (*la parole, la voix et le corps en (inter)action*)

- Produire une communication dans ses dimensions verbale (énonciation, structure discursive*, sens, langue, cohésion textuelle*), paraverbale (volume, articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporelle (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage)
- Produire des indices verbaux, paraverbaux et corporels qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation
- Assurer l'enchaînement des interactions
- Utiliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication
- Respecter les normes de l'oral (voir *infra*)

(Ré)Ajustement (*la parole, la voix et le corps en ajustement*)

- Identifier les signes (verbaux, paraverbaux et corporels) de connivence ou d'alerte du (des) récepteur(s)/interlocuteur(s)
- Adapter la prise de parole

Les normes de l'oral

Les normes de l'oral se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres. Parmi ces règles on veillera à mettre en œuvre la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres.

Les normes de l'oral sont (para)linguistiques. Elles concernent :

- la prononciation
- les pauses et le débit
- le volume
- l'intonation
- le lexique
- la syntaxe de l'oral
- ...

Elles sont aussi sociales. Elles tiennent compte des règles de courtoisie (face et territoire)*. Par ailleurs, la gestuelle (posture, regard, occupation de l'espace), la tenue vestimentaire sont soumises à des usages plus ou moins codifiés.

Les normes de l'oral ne sont pas absolues. Elles peuvent varier suivant les époques et les lieux²⁶. Par ailleurs, ces normes sont plus souples que celles de l'écrit. L'attention portée aux normes de l'oral varie fortement selon la situation de communication. Cette attention est le fait des (inter)locuteurs qui doivent veiller à ce que leur discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle ils se trouvent. De cette attention dépendent l'audibilité, l'intelligibilité et la recevabilité de leur discours²⁷.

²⁶ Cf. *Focus sur la langue*.

²⁷ Cf. *Les critères d'évaluation des productions*.

B. Connaissances langagières, littéraires et artistiques

a. Focus sur la langue

Le cours de français est un lieu privilégié d'enseignement et d'apprentissage de savoirs langagiers et de réflexion sur la langue.

Un certain nombre de « savoirs de langue » concernent les ressources linguistiques propres aux productions des UAA et sont listés dans les ressources spécifiques de chaque unité. D'autres (orthographe, lexique, syntaxe, morphosyntaxe...), bien que non spécifiés dans les UAA, sont à travailler selon les besoins.

Les « savoirs sur la langue » présentés ici participent d'une approche réflexive et critique de la langue. Ils permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française ainsi que ses variations historiques, géographiques, sociologiques. Ces savoirs et notions ne sont pas exhaustifs. Il s'agit de favoriser leur utilisation au sein des activités relevant des différentes UAA.

Approche de la langue comme système

Étudier la langue comme système suppose de distinguer ses différents niveaux d'analyse : phonétique, orthographe, lexique, syntaxe, texte et discours. Pour chacun de ces niveaux, il importe de s'interroger sur leurs fonctions et leurs fonctionnements. Ainsi, l'orthographe sert notamment à traduire les sons de la langue (fonction), sur la base d'un nombre limité de lettres et d'une correspondance partielle entre graphèmes et phonèmes (fonctionnement).

Par exemple, une approche du système orthographique du français permettra aux élèves de comprendre la spécificité de son fonctionnement et pourquoi elle est ainsi une des orthographes les plus difficiles au monde. Le déséquilibre graphème-phonème (un même son peut souvent s'écrire selon plusieurs graphèmes différents) nécessite non seulement la maîtrise du code graphophonologique, mais aussi et surtout la connaissance et la mémorisation de l'orthographe du mot. À cela s'ajoute une série de bizarreries orthographiques : marquage étymologique peu systématique et peu cohérent (le *p* de *dompter* venant pourtant du latin *domitare* ou le *f* de *fantaisie* venant du grec *phantasia*), apparentements lexicaux (le *t* de *édit* le rattache à *éditer*, *édition*, *éditeur*, *éditorial*...) pas toujours cohérents (*abri* malgré *abriter* ; *dix*, *dixième*, mais aussi *dizaine*)...

À ce colossal effort de mémoire s'ajoute la nécessité d'un raisonnement : privé du secours de l'oral pour décider de la distribution des lettres morphologiques (genre, nombre, personne) devenues avec le temps le plus souvent muettes (-s, -t, -e notamment), le scripteur doit recourir à un raisonnement orthographique qui n'est guère aisé pour les phénomènes d'accord (avec en tête celui du participe passé), les homophonies verbales (*chanter/chanté/chantai/chantez*) et

la morphologie verbale (*je meus*, mais *je veux* ; *je fends* et *je mords*, mais *je crains* ; *je mens*, *je prends*, *je meus*, mais *je chante*). C'est la difficulté majeure de l'orthographe française qui représente près de 95 % des erreurs d'un scripteur moyen.

Approche sociohistorique de la langue

Certains aspects de la langue peuvent être abordés selon divers paramètres de variation : temps, espace (francophonie, régions...), situation de communication, médium et support de communication.

Une approche historique et sociale de l'orthographe montrera que longtemps les usages sont restés assez libres (plusieurs graphies pour le même mot) et que la norme orthographique du français est le fruit de décisions du passé, centralisatrices et souvent élitistes, le *Dictionnaire de l'Académie française* ayant choisi les graphies les plus complexes. Malgré une relative simplification de l'orthographe sous l'action des imprimeurs et à la suite du développement de la lecture, la généralisation de l'enseignement primaire dans la seconde moitié du XIX^e siècle va consacrer l'importance de la norme orthographique. L'école primaire en fera l'essentiel de son enseignement et un critère majeur de sélection sociale. Cette consécration sociale va arrêter les tentatives de réformes et de simplifications jusqu'à la timide réforme de 1990 (Rectifications orthographiques). La nécessité d'enseigner la maîtrise de l'orthographe a provoqué l'élaboration progressive de toute une grammaire scolaire chargée de tenter d'expliquer l'orthographe française.

Une approche centrée sur la situation et le support de communication montrera que le niveau orthographique est variable chez un même individu. Le degré de vigilance orthographique dépend en effet du poids social accordé par le scripteur et le récepteur à la norme. Toute erreur orthographique n'est pas égale en toutes circonstances. Ainsi, une lettre officielle de demande d'emploi ou de réclamation, l'édition d'une page d'encyclopédie en ligne nécessitent presque une tolérance zéro pour se donner toutes les chances d'aboutir. Le niveau de tolérance sera par contre plus élevé pour un écrit adressé à un pair et encore plus pour un écrit destiné à soi-même, qui ne nécessite guère de vigilance orthographique. De même, toute erreur n'aura pas le même poids dans le jugement de recevabilité du destinataire. Ainsi, une coquille sera bien mieux tolérée par le lecteur qu'une déformation de son patronyme. Une erreur d'accord du participe passé relevant des règles générales n'équivaut pas à une erreur relevant d'un emploi particulier, pour peu que celle-ci soit détectée par le destinataire. De même le support utilisé et ses caractéristiques influenceront le niveau de maîtrise et de recevabilité : le support papier facilite la relecture mais le support numérique offre aussi des correcteurs orthographiques. Un courriel, un SMS seront sans doute moins soignés qu'un courrier écrit. Cette approche

croisée permet sans doute de mieux comprendre pourquoi, parmi les normes de l'écrit, l'orthographe est la plus codifiée (la ponctuation l'est beaucoup moins) et demeure socialement très importante.²⁸

Productions possibles en lien avec les UAA

Dans le cadre de l'UAA 1, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre dimension ou facteur de variation.

Dans le cadre de l'UAA 2, la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.

Dans le cadre des UAA 3 et 4, on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à la langue.

Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent l'exploitation de certaines ressources langagières spécifiques à la production envisagée.

Dans le cadre de l'UAA 6, l'élève peut être amené à interpréter, à apprécier les effets de sens générés par des choix langagiers.

Quant à l'UAA 0, elle invite l'élève à expliciter les notions langagières et linguistiques mobilisées lors de la réalisation des différentes tâches précitées.

²⁸ Il n'est pas rare, même sur des forums, de voir les propos d'un internaute être disqualifiés par ses pairs au nom d'erreurs orthographiques.

b. Focus sur la littérature et les arts

Parallèlement à sa mission langagière, le cours de français a pour objectif de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d’hier et d’aujourd’hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l’approprier. Il convient, pour ce faire, de favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé pour permettre d’en saisir les enjeux respectifs et les articulations. Il ne s’agit donc pas de promouvoir une vision encyclopédique ou au contraire anecdotique des savoirs culturels.

La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l’appropriation d’une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français.

Cadre des connaissances littéraires et artistiques

Le tableau qui suit concerne principalement, mais non exclusivement, la littérature française. Il organise les phénomènes littéraires et artistiques pour en permettre une compréhension globale. Il est structuré en cinq grandes périodes et tendances et en cinq aspects, qui sont autant d’entrées possibles dans l’appréhension de ces phénomènes.

S’y ajoutent à chaque période, un certain nombre de personnalités littéraires ou artistiques qui échappent à toute classification rigide, ce qui est une caractéristique de notre époque.

Périodisation		Moyen Age	Renaissance	XVII ^e – XVIII ^e siècles	XIX ^e – XX ^e siècles	Depuis 1968
Aspects	Tendances	« Émergence »	« Bouillonnement »	« Vers la stabilisation »	« Révolutions »	« Éclatement »
Courants, mouvements, écoles, regroupements...			<ul style="list-style-type: none"> Humanisme 	<ul style="list-style-type: none"> Baroque Classicisme Lumières 	<ul style="list-style-type: none"> Romantisme Réalisme - Parnasse Symbolisme et poètes maudits Surréalisme Littérature engagée Avant-gardes du XX^e siècle (Nouveau Roman, Nouveau Théâtre, Nouvelle Vague...) 	<ul style="list-style-type: none"> Postmodernité
Facteurs de rupture, événements et éléments déterminants		Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Avènement de la chrétienté Développement des langues européennes, notamment la variété des langues romanes 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Réformes religieuses Découvertes techniques et géographiques Redécouverte de l'Antiquité 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Contre-Réforme Centralisation du pouvoir monarchique Développement du rationalisme (sciences, philosophie...) 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Révolutions politiques européennes Montée de l'individualisme Montée des nationalismes, des impérialismes et des totalitarismes ; conflits mondiaux Autonomisation de l'art et des artistes Révolutions techniques, scientifiques et industrielles Démocratisation et massification de la culture Internationalisation 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> Contestation des systèmes Individualisme Mondialisation Développement des technologies de l'information et de la communication Développement d'une culture propre aux adolescents
Valeurs sous-jacentes aux productions littéraires et artistiques		<ul style="list-style-type: none"> Les valeurs de la chrétienté 	<ul style="list-style-type: none"> La langue française (légitimation et enrichissement) Les valeurs littéraires, artistiques et philosophiques de l'Antiquité L'Homme, l'individu, la liberté La connaissance 	<ul style="list-style-type: none"> Les valeurs mondaines, la bienséance/le jansénisme L'ordre et la raison/le mouvement et la passion L'honnête homme/le libertain La tradition/l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> Le « je »/l'homme universel La liberté Le passé national Le libéralisme/le socialisme La référence au réel/à l'invisible L'art pour l'art 	<ul style="list-style-type: none"> Le métissage, le recyclage... Le cosmopolitisme L'éphémère La liberté individuelle, le relativisme

Genres littéraires	<ul style="list-style-type: none"> Épopée Roman courtois Poésie lyrique Théâtre profane et religieux Fabliau ... 	<ul style="list-style-type: none"> Sonnet Roman rabelaisien Essai ... 	<ul style="list-style-type: none"> Théâtre : tragédie - comédie Fable Conte philosophique Roman épistolaire ... 	<ul style="list-style-type: none"> Roman Nouvelle Poésie Chanson Théâtre : drame, comédie, théâtre de l'absurde Autobiographie BD ... 	<ul style="list-style-type: none"> Roman Nouvelle Chanson - rap - slam... Écritures de soi, autofiction... Théâtre Essai Littérature numérique BD - Roman graphique ...
L'institution littéraire : <ul style="list-style-type: none"> statut de l'artiste, conditions de production/ diffusion/réception instances de légitimation 	<ul style="list-style-type: none"> Relativité des notions d'auteur, de texte (non fixé) Réception collective par le biais de performances orales, fréquemment associées à la musique 	<ul style="list-style-type: none"> Naissance de l'artiste (signataire de ses œuvres) Diffusion amplifiée des œuvres grâce à l'imprimerie Réception plus individuelle Reconnaissance par les pairs au sein de groupes limités 	<ul style="list-style-type: none"> Professionnalisation de l'écrivain Centralisation par le pouvoir politique : l'auteur est au service du pouvoir et rétribué par lui, soumis aux règles académiques Règne de la censure et développement des moyens de contournement Réception : à la Cour et à la ville via les salons, puis les cafés Aménagement et équipement de théâtres Création de l'Académie 	<ul style="list-style-type: none"> Droits d'auteur assurant propriété intellectuelle et revenus Affranchissement par rapport au pouvoir politique et religieux Revendication d'appartenance à des écoles, mouvements... Développement du monde de l'édition, de la littérature populaire, de la presse Clivage du champ littéraire entre production restreinte et production élargie Presse, revues littéraires, critique, prix littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> Médiatisation des écrivains et de la littérature via la télévision, la toile, les salons du livre, les rencontres, les festivals qui rapprochent écrivains et lecteurs Refus des écrivains d'être enfermés dans un mouvement, une école, un genre* ... Apparition de nouvelles productions culturelles multimodales, hybrides Affaiblissement de la frontière entre champs restreint et élargi Marchandisation du livre et des arts Montée en puissance du lecteur et des écritures de la réception grâce à l'émergence des TIC

Une autre manière d'aborder la littérature est l'entrée par les genres : le récit, le théâtre, la poésie et l'essai. S'agissant du récit, le tableau ci-dessous organise ses différentes formes et ses différents mondes.

Récit	
Formes	Mondes
<ul style="list-style-type: none"> • Romans • Nouvelles • Contes, légendes et mythes • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Récits réalistes • Récits de l'étrange <ul style="list-style-type: none"> - Merveilleux - Fantastique - Science-fiction - Fantasy - ... • Récits policiers • Récits philosophiques • Récits de vie • ...

Minimum prescrit

En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres.

En quatrième année, l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables.

Au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.

Productions possibles en lien avec les UAA

Dans le cadre de l'UAA 1, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre notion des différents tableaux.

Dans le cadre de l'UAA 2, la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.

Dans le cadre des UAA 3 et 4, on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à l'art et/ou à la littérature.

Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent une compréhension fine de l'œuvre source faisant appel à des notions présentes dans l'un ou l'autre tableau.

Dans le cadre de l'UAA 6, le compte rendu d'une expérience culturelle s'enrichira tout au long du cursus grâce à la découverte et l'organisation progressive des notions présentes dans les tableaux. Tel est d'ailleurs un des enjeux du bilan d'expériences attendu en fin de 6^e année.

Quant à l'UAA 0, elle invite l'élève à expliciter les savoirs littéraires et artistiques mobilisés lors de la réalisation des différentes tâches précitées.

4. Les critères d'évaluation des productions

Le cours de français, installe et développe des compétences de communication. Ces compétences s'évaluent au travers des productions demandées aux élèves. Pour ce faire, les questions qui se posent sont les suivantes : l'acte de communication a-t-il réussi totalement, partiellement, ou a-t-il échoué ? Qu'a fait l'émetteur ou qu'aurait-il dû faire pour que la communication réussisse ou, qu'à tout le moins, elle ne soit pas trop coûteuse pour le destinataire ?

Pour évaluer ces productions, le référentiel impose différents critères :

1. la lisibilité ou l'audibilité,
2. l'intelligibilité,
3. la recevabilité,
4. la pertinence à l'intention ou à ce qui est demandé.

Il est évident qu'il revient à l'émetteur de mettre tout en œuvre pour satisfaire à ces critères. C'est bien lui, en effet, qui est responsable de son discours. Le destinataire, quant à lui, l'évaluera et décidera de poursuivre ou d'interrompre la communication.

LA LISIBILITÉ ET L'AUDIBILITÉ

C'est la condition *sine qua non* pour que le destinataire ait accès à l'énoncé. La lisibilité d'un énoncé tient notamment à sa calligraphie, sa typographie et sa présentation. L'audibilité est assurée par le volume, l'articulation et le débit. Dans les deux cas, le destinataire doit pouvoir reconnaître aisément les mots, les propositions et les phrases qui constituent l'énoncé.

Notons que dans le cas où le destinataire utilise des supports techniques, il a la possibilité d'optimiser les conditions de lecture ou d'écoute (agrandir un texte sur écran, augmenter le volume d'un enregistrement...).

L'INTELLIGIBILITÉ

Si la lisibilité constitue un critère matériel, l'intelligibilité, elle, est un critère linguistique. Elle peut se mesurer à...

- la clarté lexicale et syntaxique de l'énoncé (utilisation de termes propres, absence d'ambiguïtés...),
- la cohésion textuelle*,
- la densité de l'information et sa proportion acceptable d'implicite,
- l'organisation des informations selon une structure* manifeste.

LA RECEVABILITÉ

On peut juger un énoncé plus ou moins acceptable pour diverses raisons liées à la situation de communication et notamment :

- si le discours respecte les normes linguistiques en vigueur dans le cadre où la communication se produit et/ou respectées par le(s) destinataire(s),
- si le discours respecte les règles de courtoisie* et/ou ne heurte pas les références partagées.

LA PERTINENCE

La pertinence de la production est son adéquation à l'intention* (ou à ce qui est demandé) et à la thématique dont il est question.

Remarque

Le respect des conventions du genre* peut être évalué soit dans le critère « pertinence » (à ce qui est demandé), soit dans le critère « recevabilité » (la production respecte les conventions du genre).

5. Glossaire

COHÉSION TEXTUELLE

C'est ce qui résulte

- de l'organisation et de la hiérarchisation des informations (variations typographiques, titraille, puces, gestes structurants à l'oral...),
- de l'usage des différents moyens d'enchaîner les phrases. Les plus utilisés sont la progression thématique, les connecteurs et l'anaphore,
- de la compatibilité des marques de la posture énonciative impliquant la compatibilité des temps verbaux,
- des chaînes d'accord : les accords entre les supports d'information (donneurs des marques de nombre, de genre et de personne) et les apports (receveurs de ces marques).

La cohésion textuelle n'est pas à confondre avec la cohérence (discursive), qui résulte des opérations accomplies pour assurer la réalisation de l'intention* de l'énonciateur.

La cohérence discursive est perçue par le récepteur, qui l'apprécie en fonction de ses connaissances relatives à la situation de communication, aux normes ou aux conventions du genre* et à la posture énonciative.

DISCOURS ET GENRES

- **Discours** : dans l'acception la plus courante du mot, c'est un développement oratoire fait devant une assemblée. Dans l'acception scientifique du terme, c'est la manifestation d'un acte de communication verbale (oral ou écrit), envisagé en situation. Ceci implique de prendre en considération la personne de l'énonciateur, celle du destinataire, leurs relations, ainsi que les circonstances de temps et de lieu.
- **Genres de discours** : catégories d'énoncés construites historiquement, géographiquement et sociologiquement, sur la base de critères variés.

À côté des groupements opérés par des spécialistes des sciences du langage, ou par des théoriciens de la littérature, il en existe bien d'autres, opérés par la communauté des gens de presse (le genre de la brève, du fait divers, de l'éditorial, du reportage, de la critique littéraire, etc.), par celle des gens de loi (le genre du réquisitoire, de la plaidoirie, de l'interrogatoire des témoins, etc.), par celle des enseignants (le genre de la dissertation, du résumé, de la synthèse, de l'élocution, etc.) et par bien d'autres encore.

La réussite d'un acte de communication verbale dépend largement de la capacité qu'a l'énonciateur de prendre en considération les normes du genre, qui constituent un horizon d'attentes pour le récepteur.

Il est préférable de considérer que les discours sont apparentés à un genre (défini par une liste de caractéristiques) plutôt que de dire qu'ils lui appartiennent.

DOCUMENTS MULTIMÉDIA, HYPERMÉDIA

- **Multimédia** : c'est l'ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées).
- **Hypermédia** : produit sémiotique numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

ÉCRIT INTERMÉDIAIRE

Essai préparatoire à une production écrite ou orale. Il peut prendre la forme de brouillon, plan, schéma, tableau, liste...

INTENTIONS ET STRUCTURES

- **Intentions de communication** : elles sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées sous quatre types.

Si l'on adopte la perspective de l'énonciateur, on distinguera l'intention d'informer, celle de persuader, celle de faire obéir et celle d'exprimer et de susciter un rapport singulier au monde et/ou au langage, ce qui caractérise en particulier l'œuvre d'art²⁹.

- **Structures discursives** : il est assez courant de distinguer cinq types de structures : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale :
 - structure narrative : les (groupes de) phrases forment cinq ensembles donnant à connaître une situation initiale, une perturbation, une action, une sanction et une situation finale.
 - structure descriptive : les (groupes de) phrases forment des ensembles dépendant les uns des autres et donnant à connaître un objet (au sens le plus large du terme), ses parties et ses sous-parties, dont, chaque fois, quelque chose est dit.
 - structure argumentative : les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une thèse et à des arguments.
 - structure explicative : les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une question (« Comment... ? », « Pourquoi... ? ») et à sa

²⁹ Cette dernière intention correspond à ce que l'on a souvent appelé « donner du plaisir ».

réponse, laquelle est parfois précédée de réponses écartées (« pas de cette manière », « pas pour cette raison »).

- structure dialogale : les (groupes de) phrases constituent des répliques, chacune d'entre elles relevant d'une des structures ci-dessus.

Ces différentes structures peuvent alterner, par succession ou par emboîtement, dans un même texte. Elles peuvent, par ailleurs, être utilisées en vue de réaliser des intentions différentes.

Les intentions ne se confondent pas avec les structures. Par exemple, un discours réalisant l'intention d'informer peut avoir une structure narrative (c'est le cas du fait divers), une structure explicative ou une structure descriptive.

Les intentions peuvent se conjuguer ou alterner dans un même acte de production ou de coproduction. Il est fréquent, mais pas constant, qu'une intention en domine une (ou plusieurs) autre(s).

RÈGLES DE COURTOISIE (FACE ET TERRITOIRE)

- **Face et territoire** : le terme « face » désigne l'image de soi positive que toute personne cherche à préserver et à faire reconnaître dans ses comportements sociaux. Quant au terme « territoire », il désigne l'espace, matériel ou immatériel, où l'intrusion d'autrui est ressentie comme une offense ou une agression : il est ainsi, pour chacun, des lieux, des objets, des moments, des domaines de pensée dont l'accès est interdit ou réservé.

Certains auteurs parlent de « face positive » (ou d'*ethos*) pour l'image de soi valorisante que l'on s'efforce de construire et d'imposer dans l'interaction verbale et de « face négative » pour l'ensemble des territoires que l'on s'attache à préserver ou à défendre.

Les notions de face et de territoire sont fondamentales dans la politesse linguistique. Les règles de politesse ou de courtoisie veulent que l'on ne porte pas atteinte à la face ou au territoire d'autrui.

- **Règles de courtoisie** : ensemble de règles visant à garantir le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle en préservant le territoire et la face des interlocuteurs. Dans toute communication, les interlocuteurs posent des actes (verbaux et non verbaux) menaçant potentiellement soit la face soit le territoire de celui qui les subit.

Ces menaces peuvent être réparées par des ajustements. On ne peut pas toujours éviter de commettre des actes menaçants, mais on peut, la plupart de temps, proposer des réparations.

Dans une perspective d'éducation multiculturelle, le caractère éminemment culturel et non universel de ces règles sera pris en compte.

CORPUS

Avertissement

Le présent programme est d'application à partir de l'année scolaire...

- 2018-2019 dans la première année du deuxième degré de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique de transition,*
- 2019-2020 dans la deuxième année du deuxième degré de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique de transition,*
- 2020-2021 dans la première année du troisième degré de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique de transition,*
- 2021-2022 dans la deuxième année du troisième degré de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique de transition.*

Il abroge et remplace les programmes des pouvoirs organisateurs composant le CPEONS et le programme 60/2000/240 de 2000 pour le réseau W-B E.

Ce programme figure sur les serveurs pédagogiques du CPEONS et de W-B E via les adresses suivantes :

- <http://www.cpeons.be>
(▶ Téléchargements ▶ Secondaire et CEFA ▶ Programmes CPEONS ▶ Formation commune ▶ Français)*
- <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be>
(onglet PÉDAGOGIE ▶ Programmes et référentiels ▶ Programmes ▶ Enseignement Ordinaire)*

Le présent programme utilise la nouvelle orthographe, conformément aux recommandations du Conseil Supérieur de la Langue.

Table des matières

La version numérique de ce document offre une table des matières interactive et des renvois internes automatiques : cliquer sur un titre renvoie à la section visée.

Les valeurs de nos réseaux.....	4
1. Introduction	7
1.1. Référentiel et programme.....	7
1.2. La discipline « français ».....	8
1.3. Compétences et place des savoirs.....	8
1.4. Nouvelles compétences de communication.....	9
2. Les orientations du programme	11
2.1. À propos du référentiel.....	11
2.1.1. Principes d'organisation.....	11
2.1.2. Regard sur les UAA	13
2.2. La planification des apprentissages.....	21
2.2.1. Planification par degré.....	21
2.2.2. Planification annuelle	21
2.2.3. Nombre de productions par année (hors examens)	27
2.3. L'évaluation	29
2.3.1. Généralités	29
2.3.2. Les types d'évaluation des tâches de transfert	29
2.3.3. L'évaluation des processus	31
2.3.4. L'évaluation des ressources	37
2.3.5. L'évaluation des productions écrites.....	38
2.3.6. L'évaluation des performances orales.....	39
2.3.7. Le nombre de productions	41
2.4. Le cahier : fonctions et organisation	43
2.4.1. Le mot et la chose, l'idéal et la réalité	43
2.4.2. Les fonctions du cahier.....	43
2.4.3. L'organisation du cahier.....	44
3. Les contenus disciplinaires.....	45
3.1. Inventaire des tâches et ressources du référentiel.....	46
3.1.1. Les ressources communes.....	47
3.1.2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA.....	50
3.2. Les savoirs langagiers.....	57
3.2.1. Une visée pragmatique	57
3.2.2. Une visée réflexive	58
3.3. Les savoirs culturels.....	61
3.3.1. Prescrits : les incontournables	62
3.3.2. Savoirs culturels et UAA.....	65
3.3.3. La lecture d'œuvres complètes.....	66
3.3.4. La place de la littérature belge francophone et de la culture belge.....	70
3.4. Récapitulatif des minimums prescrits.....	72

4. Les dispositifs didactiques	73
4.1. Exemples de dispositifs didactiques pour le deuxième degré	75
4.1.1. Réduire un texte informatif.....	75
4.1.2. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé ou hypermédia traitant d'un genre de récit et élaborer une fiche outil de savoirs littéraires sur le genre en question	79
4.1.3. Élaborer un tableau comparatif	85
4.1.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société	89
4.1.5. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société	95
4.1.6. Écrire la fin d'un récit de fiction.....	101
4.1.7. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau	105
4.2. Exemples de dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés.....	111
4.2.1. Parodier une publicité	111
4.2.2. Composer un poème à partir de poèmes existants.....	115
4.2.3. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle (de lecture)	119
4.3. Exemples de dispositifs didactiques pour le troisième degré	123
4.3.1. Présenter un aspect d'un courant artistique ou de pensée	123
4.3.2. Rédiger une réponse synthétique à une (ou plusieurs) question(s) posée(s) ..	129
4.3.3. Négocier en vue d'aboutir à une décision commune	135
5. Glossaire disciplinaire	141
6. Sélection bibliographique	163
7. Les structures ressources de nos réseaux	180
7.1. Pour le réseau CPEONS.....	180
7.2. Pour le réseau W-B E.....	180

Les valeurs de nos réseaux

CPEONS

Pour une société

- toujours plus démocratique et solidaire
- qui vise la promotion de tous ses membres et s'enrichisse des différences
- qui défende la liberté, favorise l'initiative et développe le sens des responsabilités
- qui veille à la qualité de vie

Pour former des personnes

- tolérantes, respectueuses des particularités et des choix de chacun
- libres, prêtes à confronter les points de vue sans *a priori* dans un souci permanent d'honnêteté intellectuelle
- ouvertes au changement et à la remise en question, capables de créer et d'innover
- dotées de compétences solides et aptes à les actualiser en permanence
- éprises de paix, de générosité, de justice sociale et de dignité humaine

Pour une école

- officielle, voulue par la société civile et organisée pour former tous les futurs citoyens
- démocratique, dans sa conception et dans sa pratique
- attentive aux droits et aux devoirs de chacun
- favorisant le libre développement dans un contexte de valorisation personnelle de tolérance et de solidarité

<http://www.cpeons.be>

W-B E

Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-B E), par l'engagement et la qualité du travail de ses personnels, offre à chaque étudiant, à chaque élève et à sa famille, la possibilité de vivre et de partager des valeurs essentielles :

DÉMOCRATIE

W-B E forme les élèves et les étudiants au respect des Libertés et des Droits fondamentaux de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant.

Il suscite l'adhésion des élèves et des étudiants à l'exercice de leur libre arbitre par le développement de connaissances raisonnées et l'exercice de l'esprit critique.

OUVERTURE & DÉMARCHÉ SCIENTIFIQUE

W-B E forme des citoyens libres, responsables, ouverts sur le monde et sa diversité culturelle.

L'apprentissage de la citoyenneté s'opère au travers d'une culture du respect, de la compréhension de l'autre et de la solidarité avec autrui.

Il développe le goût des élèves et des étudiants à rechercher la vérité avec une constante honnêteté intellectuelle, toute de rigueur, d'objectivité, de rationalité et de tolérance.

RESPECT & NEUTRALITÉ

W-B E accueille chaque élève et chaque étudiant sans discrimination, dans le respect du règlement de ses établissements scolaires.

Il développe chez ceux-là la liberté de conscience, de pensée, et la leur garantit.

Il stimule leur attachement à user de la liberté d'expression sans jamais dénigrer ni les personnes, ni les savoirs.

ÉMANCIPATION SOCIALE

W-B E travaille au développement libre et graduel de la personnalité de chaque élève et de chaque étudiant.

Il vise à les amener à s'approprier les savoirs et à acquérir les compétences pour leur permettre de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

Actif face aux inégalités sociales, W-B E soutient les moins favorisés afin qu'aucun choix ne leur soit interdit pour des raisons liées à leur milieu d'origine.

Confiants en eux, conscients de leurs potentialités, l'élève et l'étudiant construisent leur émancipation intellectuelle, gage de leur émancipation sociale.

www.wallonie-bruxelles-enseignement.be

1. Introduction

1.1. Référentiel et programme

De quelles compétences disciplinaires faut-il pourvoir les élèves pour contribuer à la réalisation des missions de l'École ? Voilà la question fondamentale à laquelle un référentiel de compétences disciplinaires et les programmes qui en découlent doivent apporter une réponse claire.

Le référentiel¹, commun à tous les réseaux d'enseignement, énonce les compétences à faire acquérir ou à développer. Il énumère les contenus disciplinaires constitutifs des ressources susceptibles d'être mises en œuvre dans l'actualisation des compétences. Il distingue trois processus (connaître, appliquer, transférer) qui mêlent ce qui relève de la tâche (imposée par l'enseignant) et ce qui relève de l'activité (accomplie par l'apprenant en réponse à cette imposition).

Il revient au programme propre à chacun des réseaux...

1. d'explicitier les concepts (relativement) novateurs mentionnés dans le référentiel, comme la notion d'UAA.
2. de planifier une progression de l'acquisition ou du développement des compétences figurant dans le référentiel. La planification implique la prise en considération des différentes filières (générale et technologique), des degrés d'enseignement et de la fragmentation du temps d'enseignement-apprentissage par les années d'études, par la périodicité de chacune de celles-ci et par la durée d'une période de cours.
3. de définir des prescrits en matière de nombre et type de productions écrites et orales, et de lectures, compatibles avec le référentiel.
4. de préciser les contenus dont le référentiel trace les grandes lignes, particulièrement les contenus culturels.
5. d'exemplifier des dispositifs d'apprentissage appropriés à l'acquisition ou au développement des compétences. L'exemplification implique des propositions (insistons !) d'approches, de supports et de tâches.
6. de clarifier les notions spécifiques à la discipline dans un Glossaire disciplinaire (dont les entrées sont annoncées dans le programme par un astérisque²).
7. de mentionner des ressources (bibliographiques et/ou humaines) qui le complètent, l'éclairent ou aident les enseignants à se l'approprier.

¹ *Compétences terminales et savoirs requis en Français – Humanités générales et technologiques*. Publié au Moniteur belge le 22 février 2018 (Annexe IV, pp. 15657-15727). Téléchargeable sur le site Enseignement.be (▶ Ressources ▶ Référentiels de compétences ▶ Compétences terminales).

² Dans la version numérique du programme, cliquer le mot ou l'expression marqué(e) d'un astérisque envoie directement à sa définition dans le glossaire.

1.2. La discipline « français »

Ce qui fait l'identité d'une discipline scolaire, ce sont des contenus, autrement dit des systèmes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dont l'appropriation rend possible l'exécution de tâches.

Le mot « système » désigne des ensembles dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et interagissent. En effet, toute exécution d'une tâche implique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (car tout ce que l'on fait dépend de ce que l'on est, de ce que l'on veut être ou devenir, pour soi et pour autrui). Réciproquement, tout ce que l'on fait en s'impliquant dans son action, affermit ou accroît les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour agir.

Ce qui spécifie la discipline « français », ce sont des contenus — des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, donc — relatifs à la langue de scolarisation et à ses multiples usages.

Et les compétences en français, ce sont des aptitudes à mobiliser ces contenus-là pour résoudre les problèmes inhérents aux différentes familles de situations de communication verbale* en langue française.

La question fondamentale qui se pose aux acteurs de l'enseignement du français peut se reformuler ainsi : quelles sont les situations de communication verbale que les élèves, au terme de leur scolarité, doivent pouvoir affronter, avec de bonnes chances de succès afin d'être ces jeunes adultes que l'École se donne pour mission de faire advenir ? Des jeunes confiants en leurs possibilités d'épanouissement personnel, désireux et capables d'apprendre toute leur vie, aptes à contribuer au progrès économique, social et culturel, conscients de leurs devoirs de citoyens et résolus à les accomplir dans « une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »³, libérés des tutelles de toutes sortes.

1.3. Compétences et place des savoirs

Dès lors qu'il s'agit de rendre les élèves compétents (capables d'affronter, avec de bonnes chances de succès, des situations de communication verbale, des situations impliquant la compréhension⁴ ou la production⁵ de discours⁶), les savoirs déclaratifs (*je sais ceci et cela sur la langue ou sur ses usages, littéraires ou non*) cèdent le pas aux savoirs procéduraux (*je sais comment faire pour réaliser mon intention en produisant ou en comprenant telle ou telle sorte de discours*) et aux savoirs conditionnels (*je sais reconnaître les conditions dans lesquelles il est opportun d'utiliser mes savoirs sur la langue et ses usages ainsi que mes savoir-faire relatifs à la production ou à la compréhension des discours*). Il n'en reste pas moins que pour produire ou pour comprendre un discours,

³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997, Communauté française

⁴ Lecture et écoute

⁵ Écriture et prise de parole

⁶ Ce terme désigne, dans le vocabulaire spécialisé des sciences du langage, la trace d'une énonciation, c'est-à-dire d'une mise en œuvre des moyens d'une langue pour signifier quelque chose.

des savoirs déclaratifs sont souvent indispensables. Il ne s'agit donc pas de les éluder, mais de rendre leur utilité manifeste aux yeux des élèves.

1.4. Nouvelles compétences de communication

Les contenus de la discipline « français » sont en train de changer. En effet, les compétences de communication ne se réduisent plus aux compétences de communication verbale. Néanmoins, ces dernières demeurent importantes et méritent une attention constante si l'on veut éviter la monopolisation, par une poignée de privilégiés, de certaines formes du savoir lire et du savoir écrire, du savoir parler et du savoir écouter.

Depuis une quarantaine d'années, en effet, au noyau dur des contenus relatifs à la langue et à ses usages utilitaires ou artistiques, se sont ajoutés des contenus ayant trait à d'autres moyens de communication. Ceux-ci se conjuguent généralement aux moyens verbaux, à commencer par l'image, fixe ou mobile. Le développement très rapide des technologies numériques a, plus récemment, multiplié les produits culturels caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques⁷ utilisés pour leur élaboration et par leur ouverture à l'infini sur d'autres produits.

À la « littéracie⁸ » d'hier, s'est substituée une « littéracie multimodale », englobant des objets hybrides qui proposent des mises en relation avec d'autres objets. Sans la maîtrise de ces nouvelles compétences, le risque est grand de devenir, à court terme, un handicapé de la communication.

⁷ Des moyens de produire du sens

⁸ L'ensemble des compétences relatives à la réception comme à la production d'écrits qui conditionnent l'insertion sociale

2. Les orientations du programme

2.1. À propos du référentiel

2.1.1. Principes d'organisation

2.1.1.1. Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA)

Le référentiel est organisé en sept UAA. Chacune d'elles décrit, pour chaque degré d'études, ce qui doit être acquis au terme des apprentissages.

Les UAA se présentent sous la forme d'un tableau comportant :

1. un titre général qui renseigne sur la tâche à laquelle elle est dédiée
2. le degré d'études concerné
3. les compétences à développer
4. les productions attendues
5. une colonne distinguant trois processus : appliquer, transférer et connaître/expliciter ses ressources (cf. *Connaître/Expliciter ses ressources*, p. 12)
6. une colonne listant les ressources à installer/mobiliser/réactiver pour effectuer la tâche
7. une ligne où sont reprises les ressources communes, c'est-à-dire les processus et stratégies de lecture/écoute/écriture et de prise de parole

Chaque UAA est déclinée pour les deux degrés d'études, selon le principe de la spirale : les ressources mobilisées pour les tâches du deuxième degré sont réactivées et complexifiées pour les productions du troisième degré.

L'unité 0 a un statut particulier (cf. 2.1.2.1. *UNITÉ 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure*, p. 13). Les six autres ont été numérotées pour faciliter la lecture du référentiel mais cette numérotation n'implique aucune chronologie dans les apprentissages. Toutefois, il faut être attentif au fait que la plupart d'entre elles requièrent des savoirs, des savoir-faire et des aptitudes travaillés dans d'autres. Par exemple, l'UAA 2, consacrée à la réduction, au résumé, à la comparaison et à la synthèse de textes, ne peut s'envisager sans l'UAA 1 dédiée à la recherche d'informations.

Ces unités peuvent être travaillées séparément. Le plus souvent, cependant, on peut les combiner. Par exemple, l'UAA 3, qui vise la production d'un avis argumenté écrit, et l'UAA 6, dont la tâche finale consiste en la relation d'une rencontre avec une œuvre d'art, peuvent être envisagées ensemble et donner lieu à une seule production comme la rédaction d'un jugement de goût motivé sur l'œuvre d'art en question.

2.1.1.2. Les processus

APPLIQUER/TRANSFÉRER

Les tâches d'application et de transfert se distinguent par leur degré de complexité ainsi que par le degré d'autonomie de celui qui les exécute.

Les tâches d'application, relativement simples pour la plupart, ont pour but d'automatiser la mise en œuvre d'un nombre relativement peu élevé de connaissances, surtout déclaratives (*je sais que...*) et procédurales (*je sais comment faire pour...*) qui seront nécessaires à la réalisation des tâches de transfert.

La réalisation des tâches de transfert, plus complexes, implique le recours à des ressources plus nombreuses que les tâches d'application. Pour les accomplir, l'élève doit faire preuve d'initiative : il doit reconnaître des difficultés analogues à celles qu'il a déjà surmontées lors de l'apprentissage, et acquérir des connaissances conditionnelles (*je sais dans quelles conditions je dois utiliser mes connaissances déclaratives et procédurales*).

Toute tâche de production ou de réception d'un message d'un certain genre* dans une situation de communication* déterminée présente un haut degré de complexité. Elle implique toujours des problèmes inédits. Aux problèmes inhérents à la nouveauté du contenu du message, peuvent s'ajouter ceux qu'entraîne une modification des paramètres de la situation de communication ou une variation de l'objet sémiotique* véhiculant ce contenu.

Le référentiel limite donc le nombre des problèmes inédits susceptibles de surgir dans les tâches de transfert en y conservant les mêmes contraintes génériques et situationnelles que dans les tâches d'application.

CONNAITRE/EXPLICITER SES RESSOURCES

Qu'il exécute une tâche d'application ou qu'il réalise une tâche de transfert, l'élève doit pouvoir faire état des ressources qu'il a mises en œuvre et justifier d'y avoir eu recours. Cette exigence implique des capacités de réflexion sur les opérations exécutées pour accomplir la tâche et l'identification des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à cet accomplissement.

2.1.1.3. Les ressources

Les ressources listées sont de deux types : les savoirs mobilisables pour exécuter les tâches d'application, auxquelles elles renvoient explicitement, et les ressources communes (cf. *infra*).

Ce n'est pas parce qu'une ressource est renseignée qu'elle doit être obligatoirement mobilisée pour une tâche donnée. Il revient à l'enseignant de déterminer les ressources indispensables à la réalisation d'une tâche et de ne retenir que celles qui ne sont pas encore (ou toujours pas) maîtrisées par les élèves.

2.1.1.4. Les ressources communes

Les ressources communes concernent aussi bien la production que la réception des discours*. Les pages du référentiel qui leur sont consacrées prouvent, si besoin en est, que lire, écrire, écouter et parler, cela s'apprend !

2.1.2. Regard sur les UAA

2.1.2.1. UNITÉ 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure

- Les aptitudes à comprendre des consignes, à justifier un choix ou une décision, oralement ou par écrit, à expliciter une procédure, de vive voix ou par quelque autre moyen, à discuter oralement de sa valeur, sont des compétences nécessaires au « métier d'élève » comme à l'exercice d'une profession.
- La justification*, l'explicitation et la discussion supposent :
 1. la prise de distance envers une tâche effectuée
 2. la réflexion sur les ressources mobilisées
 3. l'énoncé de ces dernières
 4. la mise en question de leur qualité comme de leur pertinence, de leur efficacité (rapport entre les résultats et les buts) comme de leur efficience (rapport entre les moyens et les résultats) relatives

Ce sont les composantes de la métacognition.

- « La métacognition désigne d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément. On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage. »⁹

Être capable d'adopter une posture réflexive sur ce que l'on fait, sur la manière dont on apprend, favorise la réussite des apprentissages. Dans la mesure où cette posture permet de mettre en lumière le sens de ces derniers, elle accroît la motivation de l'élève. Elle ouvre la voie de l'autonomie en facilitant le transfert.

Cependant, cette posture est loin d'être innée. Il s'agit donc de la construire en prenant en compte les risques de surcharge cognitive qu'elle peut provoquer chez l'élève, déjà accaparé par la réalisation de la tâche. Par ailleurs, ce dernier peut éprouver beaucoup de difficultés à s'autoévaluer, à identifier et à verbaliser les procédures qu'il adopte.

- Comment et quand éveiller les élèves à la réflexivité ?
En commençant l'année par une « leçon zéro » au cours de laquelle le professeur s'attardera sur les objectifs du cours et sur les moyens qu'il a l'intention de mettre en œuvre pour permettre aux élèves de les atteindre. S'il le faut, il rappellera la notion de compétence et ce qu'elle implique en termes d'apprentissage. Le but de cette leçon est de donner aux élèves une vision globale, mais concrète, du cours, afin qu'ils perçoivent le sens des activités organisées. Au cours de l'année, chaque fois que nécessaire, le professeur reviendra sur ces objectifs et ces moyens.

⁹ ROMAINVILLE, M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques » in *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.108-130.

En adoptant soi-même une posture réflexive, autrement dit en exécutant les tâches imposées aux élèves afin d'en évaluer la complexité et de mettre au point un dispositif didactique approprié. Mieux encore, lorsque cela est possible : réaliser devant la classe (une partie de) la tâche en explicitant et en motivant les démarches mises en œuvre.

En sollicitant la médiation des pairs. La comparaison des procédures utilisées pour réaliser une tâche permet à chacun une mise en question de ses propres manières de faire et, le cas échéant, leur amélioration.

La régulation consciente de ses propres stratégies d'apprentissage peut s'exercer à différents moments : avant la réalisation de la tâche, pendant ou après.

- La métacognition s'exerce à l'occasion des autres unités du référentiel. Les activités auxquelles elle donne lieu sont mentionnées dans le « Connaitre » de chacune d'elles.
- L'UAA 0 impose plusieurs productions (la justification d'une réponse scolaire, l'explicitation de procédure et la discussion sur les procédures entre pairs) et en liste les ressources. Ces dernières doivent faire l'objet d'un apprentissage, avant de constituer des tâches de transfert au même titre que les autres.

2.1.2.2. UNITÉ 1 : Rechercher, collecter l'information et en garder des traces

- L'aptitude à naviguer dans des sources d'information diverses (textuelles, hypertextuelles, multimédias* ou hypermédias*) afin d'y trouver l'information dont on a besoin est une compétence requise dans la vie scolaire comme dans la vie professionnelle, dans l'espace privé comme dans l'espace public (en tant que citoyen ou qu'acteur culturel).
- Au deuxième degré, c'est le professeur qui fournit la source d'information (un seul document ou un corpus de documents) et l'élève n'a pas à se prononcer sur sa fiabilité. Il peut, éventuellement, évaluer la pertinence de l'un ou l'autre document au projet de lecture. Par ailleurs, il ne référenciera la source que s'il lui est demandé de recopier ou retranscrire l'information en question.
En revanche, au troisième degré, l'élève est confronté à une tâche bien plus complexe puisqu'il doit constituer lui-même un portefeuille de documents fiables, pertinents à une question de recherche, référencés et organisés (table des matières/sommaire).
- Cette unité est centrée sur la réception et, en particulier, sur celle du document à visée informative. Mais pas seulement. Par exemple, lire un texte persuasif argumenté pour y retrouver l'opinion et les arguments de son auteur, c'est bel et bien sélectionner de l'information. Lire un récit et y rechercher les traits caractéristiques d'un personnage, c'est aussi sélectionner de l'information.
- L'information à trouver par les élèves peut être plus ou moins explicite. C'est pourquoi le professeur attirera leur attention sur l'implicite des documents, les inférences qu'ils autorisent et celles qu'ils rendent nécessaires.

- Les stratégies de réception à mobiliser pour la réalisation de la tâche consistent notamment à identifier le projet de lecture/écoute (recherche d'information) et à lui adapter son mode de lecture/écoute. À cet égard, on consultera utilement les pages du référentiel consacrées aux ressources communes (Savoir lire et écouter).
- Les compétences rassemblées dans cette unité 1 trouvent à s'exercer non seulement dans les autres unités de la discipline « français », mais encore dans certaines unités d'autres disciplines.
- Exemple de dispositif didactique :
 - 4.1.2. *Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé ou hypermédia traitant d'un genre de récit et élaborer une fiche outil de savoirs littéraires sur le genre en question, p. 79.*

2.1.2.3. UNITÉ 2 : Réduire, résumer, comparer et synthétiser

- L'aptitude à réduire ou à résumer un texte, l'aptitude à comparer et à en synthétiser plusieurs sont des compétences fort utiles pour s'approprier et communiquer des savoirs ou de simples informations.
- La réduction, le résumé, le tableau comparatif et la synthèse sont des genres discursifs* scolaires apparentés à des genres extrascolaires et caractérisés par des normes de production que le professeur rappellera opportunément.
 1. La réduction résulte d'une triple opération de sélection, d'effacement et d'articulation de fragments du texte source.
 2. Le résumé implique la condensation et la reformulation du contenu du texte source, le respect de la structure de celui-ci et l'absence des marques de la subjectivité* de l'auteur du résumé.
 3. Le tableau comparatif implique de déterminer les critères pertinents aux objets à comparer et de signifier explicitement et de manière concise leurs ressemblances et leurs différences.
 4. La synthèse implique les mêmes opérations que le résumé mais exige, en plus, la comparaison des informations fournies par les différents documents sources. Elle s'en différencie également par un travail personnel de structuration de contenus hétérogènes.

Une double exigence de fidélité au(x) document(s) source(s) et d'intelligibilité par un destinataire* ignorant de ce(s) dernier(s) préside à l'écriture de ces quatre genres scolaires.
- Si l'intention* d'un auteur de réduction/résumé/tableau comparatif/synthèse consiste à informer son destinataire, les documents sources, eux, peuvent réaliser d'autres intentions (convaincre, donner du plaisir par la fréquentation d'un univers de fiction). C'est ce que détermine notamment l'analyse des paramètres de la situation de communication* (voir *Appliquer/Transférer*, p. 11).
- Il va de soi qu'avant de réduire/résumer/comparer/synthétiser un (des) document(s), il faut l'(les) avoir compris. C'est ce que vise la tâche d'application « manifester sa compréhension du (des) document(s) source(s) ». Cette manifestation peut se faire

de plusieurs manières : par le biais de questionnaires variés conçus par le professeur avec réponses écrites ou orales, de questionnaires conçus par les élèves, d'une carte mentale...

- Au deuxième degré, trois tâches sont exigées : la réduction, le résumé d'un texte et l'élaboration d'un tableau comparatif.

Attention : on pourrait supposer qu'une tâche de réduction de texte est plus simple à effectuer qu'un résumé, dans la mesure où elle n'exige pas de reformulation. En réalité, ce n'est pas la tâche (réduction ou résumé) qui fixe le niveau de difficulté mais bien le texte source. Il en va de même pour la comparaison : ce sont les objets (en ce compris les textes) qui rendent la tâche plus ou moins complexe.

Au troisième degré, deux réponses synthétiques sont exigées : l'une écrite et l'autre orale avec support de communication multimédia* ou équivalent (affiche, diaporama...).

- Les productions écrites des élèves sont souvent décevantes. Les spécialistes expliquent cela par le fait qu'un élève qui écrit se trouve très souvent en surcharge cognitive : il lui faut simultanément réfléchir à ce qu'il va écrire et à la manière de le faire. Et rares sont les élèves qui pratiquent encore le brouillon. Une façon de diminuer cette surcharge cognitive consiste à imposer un écrit intermédiaire, situé après la lecture et avant la textualisation proprement dite du résumé. Cet écrit prendra la forme d'un schéma, d'un plan... (voir *Appliquer/Transférer*, p. 11).

Le référentiel impose que, au terme du deuxième degré, l'élève soit capable de réduire un texte, de résumer un texte et d'élaborer un tableau comparatif. On planifiera ces productions de la manière suivante :

- en 3^e année, on certifiera la réduction du texte informatif et le résumé du texte narratif. On initiera les élèves à la comparaison.
- en 4^e année, on certifiera le résumé du texte informatif et le tableau de comparaison.

Au terme du troisième degré, l'élève doit être capable de répondre synthétiquement à une (ou plusieurs) question(s). Pour ce faire :

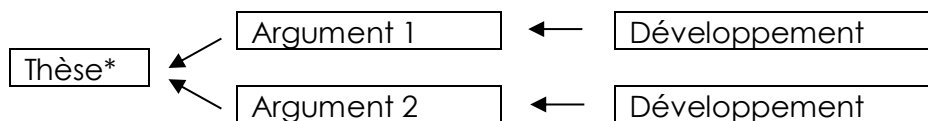
- en 5^e année on certifiera le résumé du texte persuasif et on initiera à la synthèse.
- en 6^e année, on poursuivra les apprentissages en vue de certifier la réponse synthétique orale et écrite.
- Exemples de dispositifs didactiques :
 - 4.1.2. *Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé ou hypermédia traitant d'un genre de récit et élaborer une fiche outil de savoirs littéraires sur le genre en question*, p. 79.
 - 4.1.3. *Élaborer un tableau comparatif*, p. 85.
 - 4.3.1. *Présenter un aspect d'un courant artistique ou de pensée*, p. 123.
 - 4.3.2. *Rédiger une réponse synthétique à une (ou plusieurs) question(s) posée(s)*, p. 129.

2.1.2.4. UNITÉ 3 : Défendre une opinion par écrit

- L'aptitude à argumenter, par écrit, une demande ou une opinion*, permet l'affirmation de soi et la défense de ses valeurs ainsi que la prise en considération des intérêts et des idées d'autrui. Elle peut être d'une grande utilité dans les relations sociales comme dans l'exercice d'une citoyenneté active.
- Au deuxième degré, l'élève devra être capable d'étayer par des arguments* une opinion personnelle, sans tenir compte de celle d'un tiers, ou une demande adressée à une personne occupant une position sociale plus élevée que la sienne.

Au troisième degré, il lui sera demandé d'argumenter en réaction à l'avis d'un tiers et de faire valoir les raisons fondant une réclamation.

- La réussite de ces actes de communication* exige une analyse minutieuse de la situation dans laquelle ils se produisent (voir *Appliquer/Transférer*, p. 11). Elle implique une réflexion sur le destinataire* (son appartenance socioculturelle, son statut...) et sur les moyens d'adapter l'énoncé* à la situation de communication*. Cette réflexion peut être menée sur la base des productions des élèves, mais aussi à partir de discours* persuasifs que l'on peut trouver aussi bien dans la presse, la publicité que dans des écrits littéraires : les essais, bien sûr, mais aussi les récits de fiction où très souvent des personnages entreprennent d'en convaincre d'autres (voir *Appliquer/Transférer*, p. 11).
- Les productions écrites des élèves sont souvent décevantes. Les spécialistes expliquent cela par le fait qu'un élève qui écrit se trouve très souvent en surcharge cognitive : il lui faut simultanément réfléchir à ce qu'il va écrire et à la manière de le faire. Et rares sont les élèves qui pratiquent encore le brouillon. Une façon de diminuer cette surcharge cognitive consiste à imposer un écrit intermédiaire avant la textualisation proprement dite. Cet écrit peut prendre la forme d'un schéma (voir *Appliquer/Transférer*, p.11) comme ci-dessous :



- Exemple de dispositif didactique :
 - 4.1.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société, p. 89.

2.1.2.5. UNITÉ 4 : Défendre oralement une opinion et négocier

- Si l'aptitude à argumenter oralement une demande ou une opinion est une compétence indispensable à tous, l'aptitude à négocier oralement est une compétence sans laquelle la vie commune ne peut être harmonieuse, ni dans la sphère publique, ni dans la sphère privée. La qualité du vivre ensemble — en tant que citoyens, qu'acteurs économiques, que voisins, que membres d'une communauté quelconque ou d'une cellule familiale — dépend en effet de décisions où sont pris en considération les intérêts et les aspirations de chacun et où chacun accepte d'en sacrifier une partie au bénéfice d'autrui.

- C'est la prise d'une décision, acceptable par tous les intéressés, mais non entièrement satisfaisante pour chacun d'entre eux, qui différencie la négociation* de la persuasion. Si cette dernière est entreprise dans l'espoir d'un accord, qui peut ou non se concrétiser (les interlocuteurs campant sur leurs positions respectives), la négociation implique l'abandon de ces positions et la recherche d'une plate-forme commune, tremplin d'une action collective.
- La négociation se distingue de la discussion par le fait qu'à l'issue de cette dernière, il n'y a pas d'obligation d'aboutir à une position commune, l'essentiel résidant dans l'échange des points de vue et les bénéfices personnels que l'on peut en tirer.
- Au deuxième degré, on ne travaillera avec les élèves que l'aptitude à...
 - argumenter oralement un avis personnel,
 - exprimer une demande dans une relation asymétrique.
 Au troisième degré, on organisera...
 - des simulations de négociation entre des personnes défendant des intérêts différents et disposées à prendre des décisions opposées,
 - des discussions au cours desquelles les élèves seront invités à échanger des points de vue relatifs à des objets divers.
 Quel que soit le degré d'études, les élèves prépareront leurs interventions.
- Le référentiel mentionne une tâche d'application qui consiste à évaluer une prestation orale. Pour ce faire, le professeur peut avoir recours à des exemples enregistrés ou téléchargés ; il peut aussi effectuer la tâche devant la classe (sauf s'il s'agit d'une discussion ou d'une négociation) en fournissant soit un exemple, soit un contre-exemple de la performance* attendue.
 Dans tous les cas, les élèves apprécieront la performance et dégageront les facteurs de réussite ou d'échec de la communication* en prenant en compte toutes les dimensions d'une communication orale : l'énoncé* proprement dit (d'un point de vue sémantique, textuel et linguistique) et les indices verbaux, paraverbaux et non verbaux* qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation.
 En aucun cas, le professeur n'obligera un élève à fournir de pareils exemples avant l'apprentissage.
- La négociation et la discussion exigent de réagir aux propos d'autrui en les prenant en compte. Outre le fait que cette réaction nécessite des savoirs langagiers spécifiques, elle implique le respect de règles définies préalablement (temps de parole, tours de parole...) et celui des règles de politesse*, deux apprentissages fondamentaux pour développer la socialisation des apprenants.
- Pour réaliser leur performance, les élèves peuvent avoir recours à un aide-mémoire confectionné par leurs soins. Cela suppose la mise en œuvre de ressources spécifiques et, surtout, une bonne connaissance de soi et de ses besoins en tant qu'orateur. On se gardera donc d'imposer un modèle d'aide-mémoire identique pour tous. Le mieux serait d'en examiner/tester plusieurs pour que chaque élève puisse déterminer celui qui lui convient le mieux.

- Exemples de dispositifs didactiques :
 - 4.1.5. *Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société*, p. 95.
 - 4.3.3. *Négocier en vue d'aboutir à une décision commune*, p. 135.

2.1.2.6. UNITÉS 5 ET 6 : S'inscrire dans une œuvre culturelle et relater des expériences culturelles

- L'aptitude à s'approprier, selon des modalités différentes, une œuvre d'art qui nourrisse l'esprit et le cœur ; l'aptitude à faire part d'une rencontre personnelle avec une œuvre ; l'aptitude à faire le bilan de rencontres diverses : voilà autant de compétences indispensables à l'épanouissement personnel comme à l'émancipation sociale.
- Le professeur proposera ou imposera les produits culturels (roman, poème, spectacle théâtral, tableau, installation ou performance multimédia*, film, photo, chanson, etc.) qui sont les plus propices au développement cognitif et affectif de ses élèves, à l'élargissement et à l'approfondissement de leur sensibilité esthétique, qui suscitent la pensée critique, qui ébranlent les préjugés et affinent le jugement.

Autant que possible, il emmènera ses élèves sur les lieux mêmes où ces produits sont offerts (médiathèques, librairies, salles de spectacle, musées...).

Ces deux unités sont des occasions de rencontrer les prescrits relatifs aux savoirs culturels définis dans le présent programme à la page 62. Par ailleurs, les œuvres littéraires sur lesquelles travailleront les élèves peuvent consister en un ou plusieurs extraits. Rien n'empêche cependant d'envisager une œuvre complète et de rencontrer ainsi les prescrits définis dans la section 3.3.3. *La lecture d'œuvres complètes* du présent programme (page 66).

UNITÉ 5 : S'INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE

- Elle est dédiée aux modes d'appropriation où intervient la créativité de l'élève. Cette créativité s'exerce au deuxième comme au troisième degré, dans différents domaines de l'art, à l'occasion d'une rencontre avec une œuvre. Le choix de l'œuvre ainsi que les propositions d'appropriation créative dépendront des dispositions esthétiques comme des facultés d'entendement des élèves.
- Les trois procédés créatifs imposés sont l'amplification, la recomposition et la transposition. Les œuvres sur lesquelles s'exercent ces procédés doivent être un texte littéraire au choix (récit fictionnel ou factuel, texte poétique, chanson, texte dramatique) et d'autres œuvres artistiques. Au deuxième degré, le professeur n'est absolument pas contraint s'agissant des procédés créatifs : la seule obligation concerne le nombre (deux productions) et la variété des œuvres proposées à l'appropriation des élèves. Au troisième degré, trois productions sont imposées et tous les procédés créatifs doivent être mis en œuvre.
- Pour intervenir pertinemment dans l'œuvre proposée, les élèves doivent l'avoir comprise. C'est dans cette perspective que le référentiel mentionne la tâche

d'application « Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source ». Cette manifestation peut se faire diversement : par le biais d'un questionnaire, d'une lecture accompagnée, d'une comparaison avec d'autres œuvres, de la lecture de documents relatifs à l'œuvre en question (interview de l'auteur, textes critiques...) etc.

- L'évaluation de la production ne peut en aucun cas se fonder sur la créativité, critère éminemment subjectif, s'il en est. Ce qui importe ici, c'est la démarche adoptée par l'élève compte tenu de l'œuvre source, ainsi que la cohérence interne de sa production (voir 2.3. L'évaluation, p. 29).
- Exemples de dispositifs didactiques :
 - 4.1.6. *Écrire la fin d'un récit de fiction*, p. 101.
 - 4.2.1. *Parodier une publicité*, p. 111.
 - 4.2.2. *Composer un poème à partir de poèmes existants*, p. 115.

UNITÉ 6 : RELATER DES EXPÉRIENCES CULTURELLES

- Elle est dévolue à la relation, orale ou écrite, d'une rencontre avec une œuvre d'art. Ici l'élève raconte ce qu'il a éprouvé au contact de l'œuvre, étant donné ses attentes et, dans le cas d'un choix personnel, ce qui l'a motivé.
- Cette unité peut être opportunément combinée avec les UAA 3 et/ou 4. En effet, le discours* que l'élève tient sur l'œuvre d'art sélectionnée peut être à visée incitative.
- Au deuxième degré, les élèves ont à relater une rencontre avec trois productions culturelles, dont obligatoirement une avec un récit fictionnel ; une autre avec un texte poétique ou dramatique ; une autre, enfin, avec une œuvre culturelle non littéraire, laissée au choix du professeur. Ce dernier demandera au moins une production orale et au moins une production écrite.

Au troisième degré, trois relations de rencontre (orale(s) et écrite(s)) sont exigées dont au moins une avec un récit de fiction, et au moins une avec une œuvre culturelle autre qu'un récit de fiction, laissée au choix du professeur.

En outre, l'élève doit constituer, progressivement, une sélection motivée d'expériences culturelles qui l'ont marqué (dans l'UAA 5, dans l'UAA 6 et dans d'autres circonstances).

- Exemples de dispositifs didactiques :
 - 4.1.7. *Défendre oralement un jugement de goût sur un tableau*, p. 105.
 - 4.2.3. *Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle (de lecture)*, p. 119.

2.2. La planification des apprentissages

S'il est indispensable pour chaque enseignant, chaque équipe pédagogique, de réfléchir à l'enchaînement des séquences pédagogiques en termes de cursus disciplinaire, le présent programme n'impose aucun ordre des apprentissages fondés sur les UAA du référentiel.

2.2.1. Planification par degré

Le référentiel impose une planification par degré dans une perspective de progression spiralaire : ce qui a été initié au deuxième degré sera consolidé et complexifié au troisième.

2.2.2. Planification annuelle

Le présent programme ne définit aucun ordre pour les productions attendues et ce, pour les raisons suivantes

- La plupart du temps, une séquence d'apprentissage se fonde sur plusieurs UAA du référentiel. Les possibilités combinatoires sont très nombreuses. Dès lors, tout prescrit à ce sujet ne pourrait être qu'arbitraire.
- Toute contrainte de ce type empêcherait les professeurs de saisir les occasions que l'actualité (culturelle, sociale, politique...) leur offrirait ou qu'un projet d'établissement appellerait.
- Le regroupement de classes d'années d'études différentes se pratique parfois dans les cours généraux.
- Le public scolaire actuel exige du professeur des capacités d'adaptation incompatibles avec une planification figée.

Cependant, il est indispensable que les équipes pédagogiques s'accordent sur ce qui sera travaillé/certifié au cours de chaque année scolaire. C'est bien là la condition *sine qua non* de l'apprentissage en spirale : chaque degré, chaque année d'études correspond à un accroissement des connaissances mobilisées à travers les compétences. La progression spiralaire (d'une même compétence) implique trois variables :

- la difficulté croissante des supports (textuels ou non) qu'il s'agit de comprendre,
- la complexification de l'acte de communication* à accomplir,
- le niveau de performance* exigé dans la réalisation de la tâche.

Par conséquent, un même type de production peut être demandé à plusieurs reprises durant le cursus.

Illustrons ce propos.

Une des productions liées à l'UAA 0 est la justification* écrite d'une réponse scolaire, et ce pour les deux degrés. On voit bien que justifier un accord et justifier l'appartenance d'une œuvre à un genre littéraire et à un courant artistique ne présentent pas le même

niveau de complexité, qu'il s'agisse du développement argumentatif, des savoirs disciplinaires à mobiliser et des supports à traiter.

S'agissant des supports, la concertation est plus que souhaitable à la fois pour éviter les redites et graduer la difficulté. Au minimum, chaque professeur communiquera la liste des supports travaillés au collègue qui prendra sa succession.

2.2.2.1. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le deuxième degré¹⁰

	Compétences à développer		3 ^e année	4 ^e année
UAA 0	Justifier une réponse scolaire à l'oral et à l'écrit			
	Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur			
UAA 1	Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...	Naviguer dans un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces		
		Naviguer dans un document sonore, multimédia* ou hypermédia*, sélectionner l'information et en garder des traces		
		Naviguer dans un corpus de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces		
UAA 2	Réduire un texte		certification	
	Résumer un texte		<i>narratif</i>	<i>informatif</i>
	Construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initiés au cours		initiation	certification
UAA 3	Rédiger un avis argumenté			
	Rédiger une demande argumentée dans une relation asymétrique			
UAA 4	Exprimer oralement un avis argumenté			
	Exprimer oralement une demande dans une relation asymétrique			

¹⁰ Voir Remarque, p. 26.

	Compétences à développer		3 ^e année	4 ^e année
UAA 5	S'inscrire dans une œuvre culturelle source	À partir d'une œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer		
		À partir d'une autre œuvre artistique (bande dessinée, peinture, affiche, film, chanson...) • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer		
UAA 6	Relater une rencontre avec une œuvre culturelle	Un récit de fiction		
		Une œuvre littéraire (texte poétique ou œuvre théâtrale)		
		Une autre œuvre artistique (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...)		

2.2.2.2. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le troisième degré

	Compétences à développer		5 ^e année	6 ^e année
UAA 0	Justifier une réponse scolaire à l'oral et à l'écrit			
	Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur			
	Discuter entre pairs une ou des procédure(s)			
UAA 1	Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...	Naviguer dans un corpus de quelques documents collationnés par l'élève, dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia* ; sélectionner des documents et des informations adéquats		
UAA 2	Résumer un texte persuasif		certification	
	Rédiger une réponse synthétique à une (des) question(s) sur la base d'un corpus de documents		initiation	certification
	Réaliser un exposé oral synthétique (avec support de communication) sur la base d'un corpus de documents		initiation	certification
UAA 3	Rédiger un avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s)			
	Rédiger une réclamation dans une relation asymétrique			
UAA 4	Défendre oralement une position personnelle suite à une synthèse ou à une discussion			
	Discuter (avec négociation)			

	Compétences à développer		5 ^e année	6 ^e année
UAA 5	S'inscrire dans une œuvre culturelle source	Amplifier <ul style="list-style-type: none"> • une œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) et/ou <ul style="list-style-type: none"> • une autre œuvre artistique (bande dessinée, peinture, affiche, film, chanson...) 		
		Recomposer <ul style="list-style-type: none"> • une œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) et/ou <ul style="list-style-type: none"> • une autre œuvre artistique (bande dessinée, peinture, affiche, film, chanson...) 		
		Transposer <ul style="list-style-type: none"> • une œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...) et/ou <ul style="list-style-type: none"> • une autre œuvre artistique (bande dessinée, peinture, affiche, film, chanson...) 		
UAA 6	Relater une rencontre avec une œuvre culturelle	Un récit de fiction		
		Une œuvre culturelle autre qu'un récit de fiction		
	Réaliser un dossier organisé présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles			

Remarque :

Si la tâche de transfert clôture un dispositif qui cible plusieurs compétences, et donc plusieurs UAA, on cochera dans le tableau de planification des apprentissages toutes les UAA concernées.

2.2.3. Nombre de productions par année (hors examens)

Les productions demandées par le référentiel sont orales et écrites.

Dans le premier cas, le professeur veillera à conserver des traces des performances* des élèves dans le cahier (consignes et critères d'évaluation) et dans les archives (grille d'évaluation).

Si l'on considère chaque UAA séparément, le référentiel impose dix-sept productions au deuxième degré et seize au troisième. Toutefois, la possibilité d'articuler plusieurs compétences dans une seule production permet de réduire le nombre de productions à **minimum huit par an** (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral) **au deuxième degré** et **minimum six par an** (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral) **au troisième degré**.

Cette différence de nombre s'explique par le fait qu'au deuxième degré, il convient de privilégier des productions de longueur limitée. En revanche, au troisième degré, les travaux exigés des élèves sont davantage complexes par leur contenu, par le nombre des supports et par les démarches préalables (recherches, élaboration d'un dossier...).

2.3. L'évaluation

2.3.1. Généralités

2.3.1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

En français, évaluer, c'est comparer les performances* de communication verbale* des élèves avec des exemples ou des modèles¹¹ de performances attendues, en vue de prendre une décision. Cette décision est fondée sur le degré de correspondance entre les performances réalisées par l'élève et les performances attendues par l'évaluateur.

2.3.1.2. Qu'est-ce que la performance attendue ?

C'est celle que les élèves sont censés pouvoir réaliser, grâce au dispositif didactique, au terme d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage.

2.3.1.3. Que faut-il entendre par comparer ?

C'est épinglez les ressemblances et les différences entre l'exemple de performance attendue et la production de l'élève sur la base des critères d'évaluation.

2.3.2. Les types d'évaluation des tâches de transfert

On distingue trois sortes d'évaluation. Chacune d'elles se pratique à un moment donné de l'apprentissage et remplit une fonction spécifique.

2.3.2.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a lieu avant d'entamer un apprentissage visant à développer une ou plusieurs compétence(s). Elle renseigne l'enseignant sur l'état de développement de la ou des compétence(s) en question dans l'esprit des élèves. Autrement dit, elle sert à prendre la mesure de ce qu'ils doivent encore apprendre — et le professeur enseigner — pour que leurs performances se rapprochent le plus possible de la performance attendue. La réussite de ce saut qualitatif dépend de la pertinence du dispositif didactique et de l'implication de l'élève dans celui-ci.

L'évaluation diagnostique n'ayant pas de fonction certificative, les performances peuvent être notées et commentées à titre indicatif, mais elles ne le doivent pas ; pas plus qu'elles ne doivent faire l'objet d'une correction classique. Par ailleurs, l'évaluation diagnostique n'est pas toujours indispensable.

¹¹ L'exemple de performance attendue est un cas concret, un discours*produit par une personne dont la compétence est reconnue (professeur, élève méritant d'être pris en exemple, expert extérieur à l'école). Le modèle est une abstraction conçue à partir de plusieurs exemples.

Elle peut porter sur la totalité de la production qui sera demandée au terme de l'apprentissage. Elle peut aussi ne porter que sur un aspect de cette dernière.

2.3.2.2. Évaluation sommative et évaluation formative

Elles sont indissociables, elles forment un système. En effet, ce qui se fait au titre de l'évaluation formative dépend de ce qui se fera au titre de l'évaluation sommative. Et les limites de ce qui sera évalué en évaluation sommative sont tracées par ce qui aura été fait en évaluation formative.

L'évaluation sommative porte sur des performances d'écriture ou de prise de parole réalisées par les élèves confrontés à des tâches relativement complexes¹², c'est-à-dire des tâches dont l'exécution implique la mise en œuvre d'une somme de ressources cognitives (savoirs, savoir-faire) et socio-affectives (savoir-être), correspondant à des contenus disciplinaires. Dans le cadre de l'évaluation sommative, les élèves, au terme de l'apprentissage, effectuent la tâche complexe en toute autonomie.

Dans le cadre de l'évaluation formative, ils apprennent à effectuer cette tâche en bénéficiant de la guidance et de l'aide de l'enseignant ou de condisciples dont le degré d'expertise est supérieur au leur. En conséquence, la note chiffrée n'est ni justifiée, ni opportune.

L'évaluation formative peut porter sur le produit de la réalisation d'une tâche complexe ou d'une tâche simple.

La capacité de réaliser une tâche complexe n'est pas la somme des savoir-faire dont elle implique pourtant l'acquisition. Cependant le professeur n'a pas d'autre solution que d'enseigner ou de faire découvrir successivement les ressources (savoirs, savoir-faire) qu'il estime nécessaires pour réaliser la tâche envisagée.

L'inévitable successivité de l'enseignement des savoirs et des savoir-faire entraîne un risque de cloisonnement des apprentissages. Il est important que l'enseignant questionne les élèves sur le sens des activités qu'il organise et qu'il en rappelle le but et les raisons. Cette composante de l'évaluation formative est une condition du progrès dans l'ordre du savoir-être.

Idéalement, l'évaluation sommative d'une tâche complexe devrait être précédée par une évaluation formative. Celle-ci, suivie au besoin d'un temps de remédiation/consolidation/dépassement, donnerait à chaque apprenant l'occasion d'améliorer sa production.

¹² En aucun cas, il ne peut s'agir de demander aux élèves une pure restitution de savoirs, exclue par le principe même de l'approche par compétences. Cependant, il existe des tâches plus ou moins complexes. Ainsi, identifier dans un texte une thèse et des arguments est assurément moins complexe que produire un discours persuasif argumenté.

2.3.2.3. Évaluation sommative et évaluation certificative

On peut établir une distinction entre évaluation sommative et évaluation certificative.

L'adjectif « sommative » situe l'évaluation dans le processus d'apprentissage :

- l'évaluation sommative conclut ce processus, ou une phase de ce processus ;
- elle renseigne sur les résultats de l'apprentissage ;
- elle permet de dire si l'élève a, effectivement, acquis ce qu'il était censé acquérir.

L'évaluation sommative peut avoir — c'est-à-dire qu'elle peut aussi ne pas avoir — une fonction certificative. Autrement dit, elle peut servir à certifier, à garantir que l'élève est apte à poursuivre l'apprentissage, ou apte à exercer l'activité que cet apprentissage le prépare à exercer.

En résumé et idéalement...

Moments, caractéristiques et fonctions de l'évaluation

Avant la séquence d'apprentissage	Pendant la séquence d'apprentissage	Après la séquence d'apprentissage
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
Centrée sur les acquis et les représentations des élèves	Centrée sur les processus d'appropriation et d'utilisation des ressources par les élèves	Centrée sur les performances des élèves
Fonctions : Concevoir et adapter le dispositif didactique	Fonctions : Ajuster l'enseignement aux besoins comme aux possibilités des apprenants et leur faire prendre conscience du sens des activités.	Fonctions : Vérifier les acquis et, dans des cas prédéterminés, les certifier.

2.3.3. L'évaluation des processus

Le référentiel distingue trois processus observables et évaluables : transférer, appliquer et connaître, mais il ne dit rien de l'importance relative des performances correspondant à ces processus. C'est donc dans ce programme que doit être proposée et justifiée une pondération des notes attribuées à ces performances.

2.3.3.1. Transférer

Au cours de français, on installe et/ou on développe des compétences de communication en imposant aux élèves des tâches complexes et en comparant leurs performances* avec les performances attendues. Ces tâches complexes permettent l'évaluation du processus « transférer » : transférer dans une situation inédite les ressources disponibles appropriées à la résolution des problèmes inhérents à cette situation.

Les performances des élèves sont des actes de communication* qui, même s'ils sont mis en rapport avec des situations réelles ou fictives précisées avec soin, sont toujours accomplis par l'élève en vue de montrer au professeur qu'il est capable de s'acquitter de la tâche imposée.

Dans l'évaluation, les tâches complexes impliquant le processus « transférer » — disons pour simplifier « tâches de transfert » — doivent avoir le poids le plus important étant donné qu'elles sont à la fois l'instrument du développement des compétences et le moyen d'apprécier l'état de développement de ces dernières.

Pour le réseau W-B E uniquement :

- au deuxième degré, elles interviendront au minimum pour 70%,
- au troisième degré, elles interviendront au minimum pour 80%.

Les tâches de transfert seront évaluées à l'aide d'une grille critériée.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Pour évaluer un acte, les questions à poser sont les suivantes : s'il avait lieu effectivement, dans la réalité, en dehors de l'enceinte scolaire, réussirait-il totalement, partiellement, ou échouerait-il ? Qu'a fait l'énonciateur* ou qu'aurait-il dû faire pour que la communication réussisse ou, qu'à tout le moins, elle ne soit pas trop coûteuse pour le destinataire* ?

Pour évaluer les productions des élèves, le référentiel impose différents critères :

1. la lisibilité/l'audibilité,
2. la pertinence à ce qui est demandé, et notamment à l'intention* et au genre*,
3. l'intelligibilité,
4. la recevabilité.

Ces critères sont-ils garants de la réussite d'un acte de communication ? Assurément non ! En effet, cette réussite ne dépend pas exclusivement de l'énonciateur. Le destinataire peut avoir, lui aussi, une part de responsabilité non négligeable. Nous dirons donc que ces critères sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes.

Cependant, il appartient au professeur de français de rendre ses élèves plus compétents en matière de communication et de leur apprendre qu'il leur revient, en tant

qu'émetteurs, d'assumer la responsabilité de leurs discours* et de mettre tout en œuvre pour assurer la réussite des actes de communication qu'ils entreprennent.

La lisibilité/L'audibilité

C'est la condition *sine qua non* pour que le destinataire ait accès à l'énoncé*. Ce critère est donc fondamental : comment évaluer une performance d'écriture si elle n'est pas lisible ou une performance de parole si elle n'est pas audible ?

Si l'énoncé est totalement illisible ou inaudible, l'évaluation est différée dans la mesure du possible. Mais on n'est pas toujours face à des cas aussi extrêmes : un énoncé peut être plus ou moins lisible, plus ou moins audible.

Si subjective que soit l'appréciation de la lisibilité ou de l'audibilité, il convient de ne pas faire bon marché de ce critère qui peut être décisif dans des situations de communication extrascolaires.

Les indicateurs de la lisibilité sont notamment...

- le tracé des lettres, la typographie (police, taille),
- la séparation des mots,
- la correction de leur coupure en fin de ligne,
- la mise en page.

Les indicateurs de l'audibilité sont notamment...

- la puissance vocale,
- l'articulation,
- les pauses,
- le débit.

La pertinence

Il faut que la performance de l'élève soit pertinente à ce qui lui est demandé. Convenons que la pertinence sera évaluée en prenant en considération les trois indicateurs suivants :

- l'intention* que le discours doit réaliser,
- le genre* auquel ce discours doit s'apparenter,
- la thématique que ce discours doit développer.

Quelques exemples d'infractions au critère de pertinence

- Si l'émetteur doit convaincre, il ne respecte pas l'intention si sa production ne contient aucune thèse* (explicite ou inférable).
- S'il doit informer en résumant un texte source, il ne respecte pas le genre si sa production dépasse les limites imposées.
- S'il doit produire le résumé d'un texte et qu'il en fournit une réduction (montage d'extraits reliés par des connecteurs*), il ne respecte pas le genre imposé.

- S'il doit informer en résumant un texte source et qu'il émaille sa performance de marques de subjectivité*, il ne respecte pas l'intention.
- S'il doit informer en résumant un texte source, il ne respectera ni le genre ni l'intention s'il ne sélectionne pas l'essentiel et rien que l'essentiel des informations.
- Si la tâche imposée consiste, par exemple, en la production d'un écrit à visée persuasive d'une dizaine de lignes et contenant deux arguments* développés, la performance ne correspond pas à la demande (intention et genre), si elle consiste en un écrit à visée informative d'une page — quel que soit, par ailleurs, l'intérêt de cette page.
- Si l'émetteur doit motiver un jugement de goût* sur un tableau et qu'il en fournit une description, il ne respecte ni l'intention ni le genre.

Certains genres ont été formalisés et leurs caractéristiques bien définies (par exemple, le fait divers, la dissertation, l'exposé* oral...). Ces caractéristiques génériques sont autant d'indicateurs qui permettent d'évaluer une production.

Pour les genres qui n'ont pas fait l'objet d'une telle formalisation (l'avis argumenté, la réduction de texte...), il importe que l'enseignant définisse clairement les caractéristiques génériques de la production attendue dans ses consignes.

Étant donné que le professeur peut préciser ses attentes (thématique, intention et genre), sa subjectivité intervient, en principe, fort peu : plus les consignes sont nombreuses et précises, plus il est facile d'évaluer la pertinence.

Bien entendu, dans la perspective de rendre les élèves autonomes dans la réalisation de la tâche, le nombre des consignes relatives au genre diminuera au fur et à mesure de la familiarisation des élèves avec ce dernier.

L'intelligibilité

Quelle que soit la thématique qu'elle développe, quelle que soit l'intention qu'elle réalise, quel que soit le genre de discours auquel elle s'apparente, la performance de l'élève doit être intelligible par le destinataire.

Si la lisibilité constitue un critère d'ordre matériel, l'intelligibilité, elle, est un critère d'ordre linguistique. Convenons qu'elle sera évaluée en prenant en considération...

- la clarté lexicale de l'énoncé, c'est-à-dire l'utilisation des mots appropriés à ce qu'ils sont censés désigner et, le cas échéant, assortis de reformulations, définitions, de commentaires qui assurent leur compréhension ;
- le soin mis par l'élève à éviter toute connivence culturelle, c'est-à-dire à ne pas faire comme si son destinataire connaissait l'œuvre dont il parle, le discours qu'il résume, le sujet qu'il expose...
- les choix syntaxiques qui ne créent pas d'équivoque et qui permettent de saisir sans peine les relations sémantiques ;
- la ponctuation et, à l'oral, les pauses qui distinguent chaque fois que nécessaire les phrases, les propositions et les syntagmes ;

- la cohésion textuelle* (progression thématique*, connecteurs*, anaphores*, compatibilité des temps verbaux*, chaînes d'accords¹³, marques de la posture énonciative*) ;
- l'organisation textuelle (segmentation, titraillie, listes...) ;
- la densité de l'information et sa proportion acceptable d'implicite*.

Il est rare que la performance d'un élève soit tout à fait inintelligible. Le plus souvent, elle ne l'est que localement mais cette inintelligibilité locale est perturbante puisqu'elle rompt le fil du discours et qu'il peut être coûteux de le renouer.

Par ailleurs, l'inintelligibilité résulte souvent d'une conjonction d'erreurs ou de maladresses.

Le grand nombre des facteurs de l'intelligibilité n'empêche pas la subjectivité de l'évaluateur qui appréciera la performance compte tenu de l'effort de compréhension qu'elle lui coûte.

La recevabilité (linguistique et sociale)

L'évaluateur ayant affaire à un énoncé lisible (audible) pertinent et intelligible peut néanmoins le juger plus ou moins acceptable pour diverses raisons liées à la situation de communication*.

Elles tiennent au non-respect ou à un respect insuffisant...

- des règles de politesse*¹⁴,
- des valeurs promues par l'École,
- des normes linguistiques en vigueur dans la situation de communication (registre de discours*, orthographe lexicale et grammaticale, formation et emploi des temps et des modes, lexique (déjà envisagé dans l'intelligibilité), syntaxe).

Ce critère n'est pas exempt de subjectivité.

Remarque 1 :

Certains enseignants pourraient estimer que ces critères ne permettent pas de prendre en considération des traits discriminants comme l'originalité et les manifestations de l'implication dans la réalisation de la tâche. L'appréciation de ces traits donne libre cours à la subjectivité et elle ne devrait donc pas intervenir dans une évaluation certificative sauf, éventuellement, sous la forme d'un bonus.

¹³ Les chaînes d'accords sont bien un facteur de la cohésion textuelle. Cependant, pour la commodité du correcteur, l'orthographe d'accord sera évaluée sous le critère de la recevabilité.

¹⁴ L'exigence ayant trait au soin des copies ou aux divers aspects de la tenue dans une interaction orale relève des règles de politesse. En effet, le non-respect de ces exigences porte atteinte à la face ou au territoire du destinataire.

Remarque 2 :

L'évaluation de l'utilisation des ressources linguistiques est complexe. En effet, certaines erreurs, certaines fautes compromettent l'intelligibilité du discours ; d'autres mettent à mal sa recevabilité ; d'autres encore sont incompatibles avec le genre dont relève le discours en question et entravent donc sa pertinence.

Quelques exemples :

- Un élève pourrait produire un discours argumenté très solide, tout à fait intelligible, mais utiliser un registre de discours inadéquat à la situation de communication. Cette utilisation rendrait son énoncé irrecevable.
- Un élève pourrait produire un énoncé comportant l'une ou l'autre erreur de construction, sans conséquence pour sa bonne compréhension. Il reste que dans une situation de communication imposant le respect strict des normes linguistiques, la recevabilité dudit énoncé serait compromise.
- Un élève qui rédigerait un résumé en le truffant de marques de subjectivité*, même s'il a sélectionné les bonnes informations du texte source, ne respecterait pas les règles du genre.
- Un élève pourrait produire un énoncé ponctué de manière si anarchique qu'il en serait difficilement compréhensible. Cette absence de maîtrise de la ponctuation rendrait son énoncé inintelligible mais aussi irrecevable. Notons que dans ce cas précis, on ne la sanctionnera qu'une fois.

Il est important de sensibiliser les élèves non seulement aux erreurs qu'ils commettent, mais surtout à la portée de celles-ci. Une remédiation/amélioration efficace est à ce prix.

LES GRILLES D'ÉVALUATION

Elles ne sont indispensables que pour les tâches de transfert.

Contenu

Chaque grille comportera les quatre critères d'évaluation, assortis des indicateurs pris en compte pour la tâche évaluée.

Pondération

- Le critère de pertinence est prépondérant. Il interviendra donc pour au moins 50% du total de l'évaluation de la tâche de transfert.
- Lorsqu'il évaluera la pertinence d'une production, le professeur en pondèrera chaque indicateur.
- En revanche, lorsqu'il évaluera les autres critères, il pourra les envisager globalement. Il semble en effet difficile, voire arbitraire, de pondérer chaque indicateur. Pour que les élèves puissent se rendre compte de leurs carences et y remédier, le professeur annotera les copies selon un code précis et partagé avec

la classe. Ainsi, il pourrait signaler une erreur d'anaphore par un A, une faute de ponctuation par un P, etc.

- Le critère de lisibilité aura un poids qui évoluera au cours du temps. Si au début du 2^e degré, on pourra encore inviter l'élève à améliorer la lisibilité de sa copie, par la suite, une copie totalement illisible ne sera pas évaluée.
- S'agissant des indicateurs d'intelligibilité et de recevabilité, le professeur pourra accorder plus d'importance à ceux qui ont fait l'objet d'un apprentissage approfondi au cours de la séquence.

2.3.3.2. Appliquer

Les tâches d'application (les tâches permettant d'évaluer le processus « appliquer ») mentionnées dans le référentiel ont un degré de complexité variable (par exemple, dans l'UAA 2, la tâche « analyser la spécificité de la situation de communication du texte source » est moins complexe que celle de manifester sa compréhension dudit texte). Mais ces tâches ne se réduisent pas à de simples savoir-faire et leur évaluation atteste d'un niveau de maîtrise atteint par l'élève à *un moment donné* de l'apprentissage.

2.3.3.3. Connaitre

Dans le référentiel, le processus « connaître » est identifié à la capacité de justifier une réponse ou le choix d'une procédure et/ou à celle de détailler les étapes de cette dernière.

Les tâches permettant d'évaluer le processus « connaître » sont donc des tâches de justification et d'explicitation de procédure.

Il est à noter que les tâches de justification et d'explicitation de procédure peuvent avoir deux statuts différents dans l'évaluation : soit elles font partie du processus métacognitif d'une UAA (à l'exclusion de l'UAA 0), soit elles constituent la tâche de transfert de l'UAA 0. Dans ce dernier cas, on les évaluera selon les critères énoncés plus haut.

Il est entendu que les tâches du volet « Appliquer » et celles du volet « Connaitre » doivent être évaluées.

Pour le réseau W-B E uniquement :

- au deuxième degré, elles interviendront ensemble au maximum pour 30% de l'évaluation ;
- au troisième degré, elles interviendront ensemble au maximum pour 20% de l'évaluation.

2.3.4. L'évaluation des ressources

Puisque la compétence est définie comme l'aptitude à mobiliser notamment un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour s'acquitter d'une tâche donnée, il faut veiller à ce que les élèves s'approprient les savoirs et les savoir-faire qu'ils auront à mobiliser.

L'évaluation des connaissances déclaratives (*je sais que*), procédurales (*je sais comment faire pour*) et conditionnelles (*je sais dans quelles conditions je dois utiliser mes connaissances déclaratives et procédurales*) a toute sa légitimité dans le cadre de l'UAA 0 (« Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure ») et dans le cadre du volet « Connaître » de chaque UAA.

2.3.5. L'évaluation des productions écrites

Traditionnellement, l'intervention magistrale porte sur la version définitive du texte (unique version en bien des cas !) et demeure lettre morte, les élèves s'intéressant beaucoup plus à leur note qu'aux possibilités de s'améliorer.

2.3.5.1. La correction anticipée par les pairs

Il y a un grand bénéfice potentiel à différer cette intervention et à la confier à un pair de l'élève. Quelles sont les erreurs, les maladresses qu'il repère dans le travail de son condisciple ? Quelles propositions de correction peut-il lui faire ? En cas de désaccord, l'appel au professeur est bien entendu possible.

C'est l'occasion pour les élèves de découvrir les vertus du conflit sociocognitif, les exigences liées à la dimension communicationnelle de la tâche, l'éventuelle nécessité d'une réécriture.

2.3.5.2. L'annotation des copies

Céder à la tentation de « tout (faire) corriger » est souvent peu raisonnable et presque toujours très dommageable. Peu raisonnable, parce que l'on ne saurait exiger d'un apprenant ce qui est exigible d'un expert. Très dommageable parce qu'à la fois on décourage l'élève en lui donnant à entendre que son travail ne vaut (presque) rien, et/ou on l'encourage à l'inertie en corrigeant à sa place.

Par ailleurs, ce qui provoque la réaction immédiate du professeur relève le plus souvent des critères de l'intelligibilité et de la recevabilité : ce sont les dysfonctionnements d'ordre orthographique et d'ordre lexical, les dysfonctionnements d'ordre syntaxique et d'ordre stylistique. Tous peuvent détourner l'attention de dysfonctionnements — ou, plus grave, de qualités — relevant du critère de pertinence.

Concrètement, comment le professeur peut-il intervenir sur les copies individuelles ? En pointant les dysfonctionnements qu'il estime corrigibles par l'apprenant et en les identifiant dans la marge par des sigles compris par tous.

2.3.5.3. La correction collective

La tentation est grande de penser que la mission de l'enseignant s'arrête avec la remise aux élèves de leurs travaux annotés et notés. C'est oublier que les tâches complexes d'écriture sont à la fois des fins et des moyens.

En effet, toutes les compétences dont le développement entraîne la production d'un écrit impliquent la mise en œuvre d'un grand nombre de savoirs langagiers communs. Les tâches d'écriture devraient être pour les élèves autant d'occasions de s'approprier des savoirs langagiers transversaux, de stabiliser, de renforcer, de compléter leurs connaissances en fait d'écriture, en particulier leurs connaissances des règles à ne pas enfreindre dans les situations de communication imposant une certaine variété de la langue.

La correction collective est l'activité qui couvre tout ce qui précède ou, au moins, tout ce qui relève de la métacognition. C'est dire que l'important n'est pas que les élèves améliorent leurs travaux, mais qu'ils comprennent pourquoi ceux-ci doivent être améliorés et qu'ils découvrent et s'approprient des techniques d'amélioration.

Comment procéder ? En épinglant, dans les copies individuelles, des dysfonctionnements récurrents. En constituant un florilège de ces dysfonctionnements que l'on aura pris le soin de rendre anonymes ou en composant, à partir de ces derniers, un exemple de travail amendable. En se gardant bien de remettre les copies individuelles avant le travail sur ce florilège ou sur cet exemple. En veillant à ce que, d'une manière ou d'une autre, les élèves aient un écrit sous les yeux : le tableau interactif peut être alors un outil très utile. En distinguant les dysfonctionnements qui relèvent de chacun des critères d'évaluation et des indicateurs afférents.

S'il est pressé par le temps, l'enseignant peut assurer lui-même le commentaire du (ou des) texte(s) qu'il a retenu(s). Bien sûr, il s'attachera à donner des moyens pratiques d'amélioration, à proposer des amendements précis. Faut-il dire que, si le temps ne presse pas, le dialogue sur les textes choisis est de loin préférable au monologue ?

La correction collective et dépersonnalisée n'exclut pas la possibilité d'une discussion en tête à tête avec certains apprenants qui en feraient la demande, l'important étant que le dialogue porte alors sur une meilleure compréhension des défauts et sur les possibilités d'y remédier.

2.3.6. L'évaluation des performances orales

Le référentiel accorde à l'oral une attention sans précédent : productions orales et productions écrites y ont une égale importance. Ceci ne signifie pas qu'il faille imposer aux élèves des prestations de longue durée. Au contraire ! Plus elles sont nombreuses et ciblées, plus l'apprentissage se révèle rentable.

2.3.6.1. Un climat propice à l'apprentissage et à l'évaluation

La peur de prendre la parole en public est extrêmement répandue et elle explique bon nombre de performances insatisfaisantes, voire complètement ratées. C'est pourquoi, avant même l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'expression orale précise, et tout au long de celui-ci, le professeur veillera à installer un climat de confiance dans sa classe. Non seulement il insistera sur sa propre bienveillance, mais il travaillera aussi cette attitude avec tous. Il convient en effet que les élèves, lorsqu'ils auront à parler devant l'enseignant et devant leurs pairs, aient de ces derniers une image positive et rassurante.

L'installation d'un climat de confiance est une entreprise dont la durée est sans commune mesure avec celle d'une séquence didactique finalisée par une tâche complexe d'expression orale. C'est tous les jours que le professeur doit donner l'exemple d'une écoute bienveillante. Mais veiller au bien d'élèves qui peinent à adapter leur discours à des situations où il convient d'être attentif aux exigences de la langue standard et de la politesse, c'est relever et c'est corriger, avec autant de rigueur que d'aménité, tous les manquements à ces exigences. Il n'est pas impossible d'épingler les dysfonctionnements et de donner aux élèves les moyens d'y remédier sans renforcer, ce faisant, leur sentiment d'insécurité linguistique. Mais il faut pour cela renoncer à la dichotomie du « bon » et du « mauvais » français, s'attendre à ce que les élèves usent de la variété répandue dans leur environnement extrascolaire, accepter enfin que leur sensibilisation aux contraintes des genres formels de l'oral soit lente et leur progrès discontinu.

2.3.6.2. Une évaluation complexe

Contrairement à l'évaluation des travaux écrits, l'évaluation des performances orales a lieu, le plus souvent, en même temps que la prise de parole elle-même. Par ailleurs, les critères à prendre en compte simultanément au cours de cette évaluation sont nombreux et fort divers : le contenu du propos, son audibilité, son intelligibilité, sa recevabilité et sa pertinence à ce qui est demandé.

2.3.6.3. Une évaluation en deux temps

Les performances orales des élèves feront toujours l'objet d'une préparation. Celle-ci aboutit généralement à l'élaboration d'un écrit intermédiaire et/ou d'un aide-mémoire sur lequel le professeur peut exercer un contrôle. Procéder ainsi, c'est se donner les moyens de vérifier le contenu de la future performance, ce qui en facilite l'évaluation en la morcelant. En outre, cette pratique rassure quelque peu l'élève orateur sur la teneur de ses propos et garantit leur validité aux élèves auditeurs.

2.3.6.4. Une évaluation à partager

Le professeur sollicitera opportunément les élèves auditeurs pour l'évaluation d'une performance orale d'un pair.

Comment procéder ? En fournissant aux élèves auditeurs une grille d'observation leur permettant de noter les forces et les faiblesses de l'élève orateur. Il n'est nullement nécessaire que cette grille soit chiffrée : une échelle à trois niveaux (TB/S/F ou +, ±, -) suffit amplement. En outre, ces grilles peuvent être partielles : certains élèves auditeurs étant chargés d'observer un ou deux aspects de la prestation, les autres s'occupant du reste.

L'intérêt de cette manière de faire est quadruple.

- Le professeur modifie l'image conventionnelle selon laquelle il est le seul acteur de l'évaluation.
- La coévaluation responsabilise les élèves auditeurs et les rend actifs tout au long des performances de leurs pairs.
- Le fait d'utiliser une grille d'observation permet à la classe de mieux saisir la pertinence des critères d'évaluation.
- La mise en commun de l'évaluation du professeur et de celles des élèves est profitable à tous et pas seulement à l'orateur. Il est avéré que les apprentissages se font mieux lorsque les élèves sont aussi évaluateurs. En effet, par une sorte d'effet miroir, ils s'autoévaluent en prenant la mesure de leurs propres forces et faiblesses.

2.3.6.5. Une évaluation différable

On peut, si on le souhaite (en utilisant un banal GSM), recourir à l'enregistrement audiovisuel des performances des élèves. De cette manière, ils ont la possibilité de s'observer et de s'évaluer avec précision. Cependant cette pratique exige certaines précautions.

- Les élèves doivent en être avertis.
- Le professeur veillera à préserver leur droit à l'image conformément à la circulaire 2493 du 7/10/2008 et, éventuellement, au règlement d'ordre intérieur.
- Il sera conscient du fait que les captations vidéo mettent en jeu l'image de soi et il ménagera donc la face et le territoire* de chacun en privilégiant, si nécessaire, des projections et des commentaires individuels.
- Il s'assurera de rester maître de la sauvegarde et de la gestion des documents vidéos, d'en éviter toute diffusion en dehors du cadre scolaire et de garantir la protection de la vie privée.

2.3.7. Le nombre de productions

Les productions demandées par le référentiel sont orales et écrites. Dans le premier cas, le professeur veillera à conserver des traces des performances des élèves dans le cahier (consignes et/ou critères d'évaluation) et dans les archives (grille d'évaluation).

Pour rappel, le référentiel impose 17 productions au deuxième degré et 16 au troisième. Toutefois, la possibilité d'articuler deux compétences dans une seule production permet de réduire le nombre de productions à **minimum huit par an** (hors examens) **au deuxième degré** et **minimum six par an** (hors examens) **au troisième degré**.

Cette différence de nombre s'explique par le fait qu'au deuxième degré, il convient de privilégier des productions de longueur limitée. En revanche, au troisième degré, les travaux exigés des élèves sont davantage complexes par leur contenu, par le nombre des supports et par les démarches préalables (recherches, élaboration d'un dossier...).

2.4. Le cahier : fonctions et organisation

2.4.1. Le mot et la chose, l'idéal et la réalité

Le cahier ? Il y a longtemps que l'objet correspondant à ce mot a disparu du monde scolaire. Mais le mot est resté, car il est commode pour désigner l'ensemble des feuilles que les élèves utilisent, pour apprendre, dans les différents cadres disciplinaires.

Idéalement, ces feuilles sont aujourd'hui rassemblées dans un classeur à intercalaires, mais la réalité est souvent très éloignée de l'idéal : il n'y a pas toujours d'intercalaires pour distinguer les disciplines ; parfois il n'y a pas de classeur ; parfois même il n'y a pas de feuilles du tout. L'enseignant fait alors ce qu'il peut pour que ne s'égaillent pas les supports papier des tâches constitutives des dispositifs didactiques.

Les réalités du terrain et ce qui les explique (le rapport des élèves et de leurs familles à l'école comme aux savoirs scolaires) n'empêchent pas de réfléchir aux fonctions du cahier et à une organisation tenant compte de ces dernières qui prévaudrait dans le meilleur des mondes pédagogiques.

2.4.2. Les fonctions du cahier

La manière la plus commode d'identifier ses fonctions est encore de distinguer les personnes auxquelles le cahier est utile.

1. Le cahier sert à l'Inspection ou à la Direction pour contrôler deux choses, compte tenu du référentiel et du programme qui le concrétise. La première est ce qui a été enseigné¹⁵. La seconde, c'est ce qui a été fait pour que les élèves s'approprient les contenus d'enseignement... et pour que leurs connaissances puissent être mobilisées dans les situations où elles s'avèrent adéquates à la résolution de problèmes¹⁶.
2. Le cahier sert au professeur pour mettre les élèves au travail, pour pratiquer l'évaluation formative des performances et pour apprécier, en comparant ces dernières, d'éventuels progrès individuels. Il lui sert aussi — et ce n'est pas le moins important — pour cerner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dont les tâches sont censées avoir permis l'appropriation.

On peut mettre ces différents services en rapport avec plusieurs sortes de documents :

- des supports d'activités (textuels, iconiques...) fournis par le professeur ;
- des textes lacunaires, des questionnaires, des exercices, etc. fournis par le professeur et complétés par les élèves ;
- des écrits ou des ébauches d'écrits apparentés à des genres discursifs* divers qui constituent un portfolio révélateur du développement de certaines compétences ; ils sont produits par les élèves à l'instigation du professeur ;

¹⁵ Dans cette perspective, on veillera à y consigner des traces des apprentissages et activités liés à l'oral.

¹⁶ Cet ajout limite la liberté méthodologique : toutes les méthodes sont acceptables pourvu qu'elles servent le développement de compétences (qui implique l'appropriation de connaissances) et non l'appropriation de connaissances (que l'élève ne pourrait utiliser opportunément).

- des récapitulatifs des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dont les dispositifs didactiques devraient rendre l'acquisition possible.
3. Le cahier sert enfin et surtout à l'élève pour réaliser les tâches, pour engranger les savoirs ou les savoir-faire réutilisables et pour retrouver facilement certaines ressources adéquates à la réalisation d'une tâche inédite.

Bien peu d'élèves ont conscience de cette fonction de leur cahier parce que bien peu comprennent que ce qui est attendu d'eux, ce n'est pas la réalisation des tâches, mais l'appropriation, grâce à elles, de ressources mobilisables pour résoudre des problèmes analogues à ceux qu'elles comportaient.

Afin de répondre à ce constat, il est recommandé de renvoyer les élèves, chaque fois que nécessaire, aux ressources préalablement consignées afin qu'ils les réactivent pour les intégrer.

Dans le même ordre d'idées, on amènera progressivement les élèves à une tenue autonome de leur cahier. Ainsi, si les récapitulatifs de ressources (fiches outils, fiches méthodologiques...) émaneront majoritairement du professeur au début du deuxième degré, ils devraient pouvoir être élaborés par les élèves eux-mêmes au terme du troisième degré.

2.4.3. L'organisation du cahier

Elle devrait être dictée par ses fonctions.

C'est à chaque enseignant de décider du mode d'organisation qui convient le mieux à ses élèves, mais tous devraient respecter un principe commun : celui de distinguer, aussi nettement que possible, les traces des activités, autrement dit de ce que les élèves ont fait pour effectuer les tâches, et l'énoncé des savoirs, savoir-faire et savoir-être réutilisables.

Cet énoncé peut prendre la forme (de plus en plus familière) d'une « fiche outil » regroupant les savoirs utiles à la réalisation d'une tâche complexe, mais si l'on s'avise du fait que la plupart des savoirs langagiers sont à mobiliser quel que soit le genre formel de discours que l'on reçoit ou que l'on produit, on conçoit l'intérêt d'une partie distincte consacrée à ces savoirs dont le contenu s'enrichira progressivement.

3. Les contenus disciplinaires

Les contenus disciplinaires comprennent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (des attitudes, si l'on préfère). À l'heure actuelle, dans la plupart des pays de l'OCDE, ces savoirs, ces savoir-faire, ces savoir-être sont considérés comme autant de ressources à mobiliser dans l'exercice de telle ou telle compétence, autrement dit dans l'actualisation d'une aptitude à affronter les difficultés typiques d'une famille de situations problématiques ou à résoudre les problèmes inhérents à une famille de tâches complexes.

Ces ressources forment des systèmes, c'est-à-dire des ensembles dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et interagissent. En effet, toute confrontation à une situation problématique, toute exécution d'une tâche complexe implique des savoirs dont la plupart conditionnent des savoir-faire. C'est donc une vaine querelle qu'ont allumée et qu'entretiennent ceux qui soutiennent que la pédagogie des compétences met les connaissances (les savoirs ayant fait l'objet d'une appropriation) sur la touche : c'est une chimère qu'une compétence n'implique pas des connaissances.

La résolution d'une tâche complexe implique également des savoir-être, car tout ce que l'on fait dépend de ce que l'on est, de ce que l'on veut être ou devenir, de dispositions à se comporter de telle ou telle façon, de rapports à ceci ou à cela. Réciproquement, tout ce que l'on fait en s'impliquant dans son action, affermit ou accroît les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour agir.

3.1. Inventaire des tâches et ressources du référentiel

Après la présentation des UAA, le référentiel développe les ressources communes à mettre en œuvre lors des tâches de réception (lecture/écoute) et de production (écriture/prise de parole), quelle que soit la tâche de transfert que les élèves doivent accomplir.

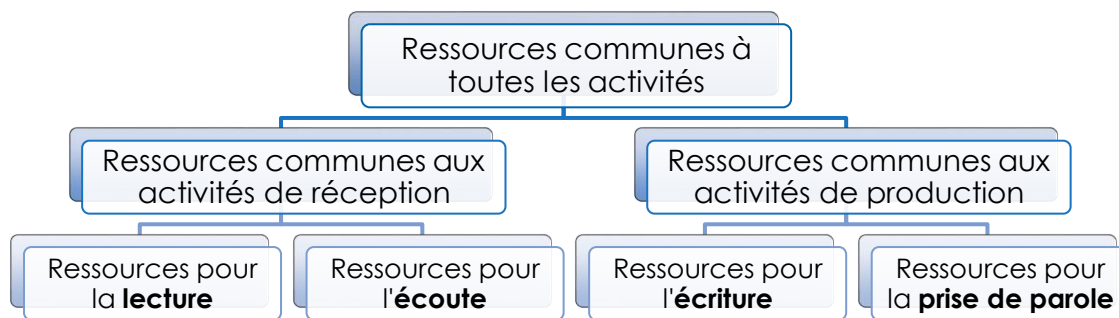
Par ailleurs, le référentiel répertorie, pour chaque UAA, des tâches d'application préparant à la tâche de transfert et les ressources à installer/réactiver. Bon nombre de ces dernières sont communes à plusieurs UAA.

Cette section du programme propose un inventaire...

- des ressources communes à toutes les activités,
- des ressources communes aux catégories d'activités (réception ou production),
- des ressources communes à chacun des domaines de compétences,
- des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA et des ressources qui leur sont associées.

Schématiquement :

1. Les ressources communes



2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou de plusieurs UAA

- Pour les activités de réception : Lecture - Écoute
Lecture
Écoute
- Pour les activités de production : Écriture - Prise de parole
Écriture
Prise de parole

Cet inventaire devrait permettre aux professeurs...

- d'évaluer dans quelle mesure leurs dispositifs didactiques préexistant au programme sont compatibles avec les nouveaux prescrits ;
- d'ajuster, le cas échéant, ces dispositifs ;
- d'identifier les ressources communes à plusieurs UAA ;
- de visualiser les ressources déjà enseignées, à réactiver ou à installer, au cours d'une année scolaire, d'un degré, voire du cursus dans son intégralité.

3.1.1. Les ressources communes

Ressources communes à toutes les activités	
	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser des connaissances • Autoréguler son activité : planifier, contrôler et évaluer • Identifier/Analyser la spécificité de la situation de communication* : <ul style="list-style-type: none"> - cadre spatiotemporel : lieu social, institutionnel, moment - intention* dominante - format - énonciateur* : identité, statut, un ou plusieurs scripteur(s)... - destinataire* (tel que l'énonciateur se le représente) : identifié ou non, soi ou autrui, un ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières... - relation entre énonciateur et destinataire : familière ou distante, à égalité ou hiérarchisée... • Analyser l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - indices d'une énonciation (non) ancrée dans la situation de communication - ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Identifier ou employer les marques de cohésion textuelle* : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; certaines sont des organisateurs textuels (paragraphe, numéros, etc. cf. <i>infra</i>) - outils de reprise de l'information - organisateurs textuels* et connecteurs* articulant question-réponse ; situant dans le temps et/ou l'espace ; exprimant l'interrogation, l'opinion, la cause, le but, la conséquence, la comparaison, la condition, l'hypothèse, l'agrément/le désagrément ; introduisant/développant l'exemple ; précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine - système de temps du discours • Identifier (ou déterminer) le genre* du texte et la structure discursive* (descriptive, explicative, narrative, argumentative...)

Ressources communes aux activités de réception : Lecture-Écoute	Ressources communes aux activités de production : Écriture-Prise de parole
<ul style="list-style-type: none"> Assurer la lisibilité ou l'audibilité Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute Se construire une représentation mentale au niveau local et global Sélectionner, mémoriser, lier entre elles des informations plus ou moins explicites Émettre une hypothèse sur le sens d'un mot inconnu, sur le genre Anticiper la suite des informations du texte, le contenu d'un lien hypertexte... Inférer (à partir d'indices locaux ou épars) Identifier un/des document(s) : <ul style="list-style-type: none"> - genre - auteur(s) et/ou émetteur - éditeur Naviguer dans un texte et localiser l'information : marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information (titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), plages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle...) 	<p>Planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> Déterminer un genre*, une structure discursive*, une posture énonciative*, des contenus... en activant les connaissances disponibles Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer... Élaborer éventuellement un écrit intermédiaire Convoquer les règles de courtoisie (face et territoire*) <p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> Produire un texte : énonciation, structure discursive, cohésion textuelle*, langue (syntaxe, lexique, orthographe) Connaître (le lexique inhérent à) la thématique

Activités de réception		Activités de production	
Ressources pour la lecture	Ressources pour l'écoute	Ressources pour l'écriture	Ressources pour la prise de parole
<ul style="list-style-type: none"> Adopter des modalités de lecture de texte ou d'image : <ul style="list-style-type: none"> intégrale, sélective, de survol linéaire, tabulaire, hypertextuelle avec ou sans retour en arrière silencieuse ou à voix haute lente ou rapide avec ou sans annotations, traces avec outils de référence directe ou différée avec ou sans ralentissement ou agrandissement ou circulation dans l'image 	<ul style="list-style-type: none"> Adopter des modalités d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> directe ou différée intégrale ou sélective avec ou sans retour en arrière avec ou sans traces 	<p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> Respecter les normes de l'écrit Gérer la (dactylo)graphie dans ses dimensions physique et technique : maîtrise du tracé et de la lisibilité, mise en page, maniement de l'outil... <p>Ajustement :</p> <ul style="list-style-type: none"> Confronter la production à l'intention* et aux normes de référence : <ul style="list-style-type: none"> repérage et analyse des problèmes rectifications possibles modifications éventuelles (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer) 	<p>Planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> Réaliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication S'entraîner à l'oralisation (fluidité du propos, gestion du stress...) <p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> Produire une communication dans ses dimensions verbale, paraverbale et corporelle Respecter les normes de l'oral Produire des indices verbaux, paraverbaux* et corporels qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation Assurer l'enchaînement des interactions Utiliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication Respecter les normes de l'oral <p>Ajustement :</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les signes (verbaux, paraverbaux et corporels) de connivence ou d'alerte du (des) récepteur(s) /interlocuteur(s) Adapter la prise de parole

3.1.2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA

3.1.2.1. Pour les activités de réception

LECTURE - ÉCOUTE

	UAA	D°
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre des consignes, une demande de justification ou d'explication de procédure : <ul style="list-style-type: none"> - types de consignes (injonction* ou question, question ouverte ou fermée, impliquant ou non une justification*, dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document) - structure de la consigne (contexte ; verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée ; objet de l'action ou domaine à traiter ; indicateurs : organisateurs*, mots de liaison, marques de successivité, gérondf... précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine) - degré de guidance de la consigne (explicitation ou non de la démarche à mettre en œuvre, localisation ou non de l'information à traiter dans le document, forme contraignante ou non de la réponse, recours autorisé ou non à des outils, critères et indicateurs d' (auto)évaluation éventuels , marques linguistiques : mots interrogatifs ou verbes) 	0	2-3
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les connaissances sur lesquelles fonder une justification ou une explication de procédure : <ul style="list-style-type: none"> - informations explicites à prélever dans la consigne - connaissances à inférer de la consigne et/ou du document - connaissances à vérifier ou à rechercher • Concepts et savoir-faire disciplinaires • Explorer un sujet et définir ses besoins d'informations : <ul style="list-style-type: none"> - méthodes de questionnement : brainstorming, schéma heuristique, « C'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »... • Accéder à la documentation : <ul style="list-style-type: none"> - centres de documentation - personnes ressources - web • Naviguer dans un support multimédia* et/ou hypermédia* : <ul style="list-style-type: none"> - outils de recherche et de navigation : requêtes par des fonctions avancées • Sélectionner un (des) document(s) exploitable(s) : <ul style="list-style-type: none"> - adéquation des documents à la question, l'objet de la recherche ou à la tâche - fiabilité du document : mention ou non des sources (éditeur du site et des auteurs des textes), degré d'expertise et statut de l'éditeur et de l'auteur, degré d'actualité/obsolescence de l'information, contexte de diffusion 	0 0 0 0 1 1, 3, 4 1, 3, 4 1, 3, 4 1 1, 2, 3, 4 1, 2, 3, 4	2-3 2-3 2-3 2-3 3 3 2-3 3

<ul style="list-style-type: none"> • Naviguer dans un (des) document(s) et localiser l'information : <ul style="list-style-type: none"> - mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, chronologique, spatial, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte... 	1, 2, 3, 4	2-3
<ul style="list-style-type: none"> • Trouver des critères de comparaison / Comparer les informations entre plusieurs documents <ul style="list-style-type: none"> - aspects des objets sur lesquels porteront les ressemblances et les différences - notions de redondance, complémentarité, opposition/contradiction 	2	2-3
	2	3

LECTURE

UAA	D°
<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les informations : <ul style="list-style-type: none"> - progression et hiérarchisation des informations : sujet-propos, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...) - procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma... 	1, 2
	2-3

3.1.2.2. Pour les activités de production

ÉCRITURE – PRISE DE PAROLE

	UAA	D°
• Énoncer les connaissances nécessaires à une justification ou explicitation de procédures :		
- concepts et savoir-faire disciplinaires	0	2-3
- procédures de réalisation des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...)	0	2-3
• Planifier une justification ou une explicitation :		
- articulation question-réponse	0	2-3
- sélection des connaissances déclaratives et procédurales adéquates à la demande	0	2-3
- structures discursives* pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative	0	2-3
• Nommer des critères de comparaison :		
- lexique abstrait : termes génériques ou hyperonymes, substantivation	2	2
• Planifier une réponse synthétique :		
- structure discursive dominante adéquate à la question	2	3
• Rédiger/Exprimer oralement une réponse synthétique :		
- gestion de la contrainte de longueur/durée : procédés de concision (ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...)	2	2-3
- articulation question-réponse	2	3
- ressources linguistiques pour exprimer la comparaison	2	3
• Planifier un avis argumenté à l'aide d'un écrit intermédiaire :		
- structure argumentative	3, 4, 6	2-3
- caractéristiques du genre : avis argumenté (en réaction à une [des] opinion(s)*), demande (réclamation)	3, 4, 6	2(-3)
- procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, relation de cause à conséquence...	3, 4, 6	2-3
- points d'accord et/ou de désaccord	3, 4, 6	3
- procédés pour développer la contrargumentation* : objection, concession*, réfutation*	3, 4, 6	3
• Rédiger/Exprimer oralement un avis argumenté		
- moyens linguistiques pour exprimer		
l'opinion et les relations logiques	3, 4, 6	2-3
l'accord ou le désaccord	3, 4, 6	3
la concession	3, 4, 6	3
la réfutation	3, 4, 6	3
- procédures pour introduire et conclure	3, 4, 6	2-3

<ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension, son interprétation d'une œuvre culturelle : <ul style="list-style-type: none"> - questionnement sur ce qu'on ressent, observe, interprète 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>récit de fiction</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologie... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>texte poétique</i> : vers/strophe/refrain/rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page, voix, formes poétiques, portée symbolique, idéologie... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>œuvre théâtrale</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène..., dialogue/didascalies et autres indications scénographiques, caractéristiques du genre (comédie, tragédie, one-man-show...), choix stylistiques, portée symbolique, idéologie... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - œuvre graphique/picturale ou multimédia* ou œuvre artistique : découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texture, éventuel et rapport avec l'image, procédés cinématographiques, incrustations, signes iconiques... figures, représentation figurative/non figurative ; si dimension narrative, cf. « récit de fiction » 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - autres œuvres artistiques : 		
<ul style="list-style-type: none"> - caractéristiques envisageables : format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texture, éventuel et rapport avec l'image, incrustations, procédés cinématographiques, figures, portée symbolique, idéologie..., voix/bruit/musique, aspect figuratif/non figuratif, rythme... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - caractéristiques spécifiques envisageables : <ul style="list-style-type: none"> la bande dessinée : case, planche, signes iconolinguistiques, bulle... la peinture : palette, choix des matériaux... l'affiche : localisation, articulation texte-image... la photo : grain, contraste, profondeur... le film : mouvement sur champ, mixage, montage, performance/interprétation des acteurs... la chanson : musique, performance/interprétation du chanteur... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - références culturelles (intertexte) 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier une intervention et intervenir dans une œuvre source : <ul style="list-style-type: none"> - <i>amplification</i> : choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source, caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire, épisode narratif...) - <i>recomposition</i> : possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre - <i>transposition</i> : possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre, caractéristiques du langage de transposition (langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels ; langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation... ; langage iconique : choix du support ; langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... ; langage audiovisuel ; multimédia* : interactivité ; installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux) 	5	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>recomposition</i> : possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre 	5	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>transposition</i> : possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre, caractéristiques du langage de transposition (langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels ; langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation... ; langage iconique : choix du support ; langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... ; langage audiovisuel ; multimédia* : interactivité ; installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux) 	5	2-3

<ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension, son interprétation d'une œuvre culturelle : <ul style="list-style-type: none"> - questionnement sur ce qu'on ressent, observe, interprète 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>récit de fiction</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>texte poétique</i> : vers/strophe/refrain/rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page, voix, formes poétiques, portée symbolique, idéologique... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>œuvre théâtrale</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène..., dialogue/didascalies et autres indications scénographiques, caractéristiques du genre (comédie, tragédie, one-man-show...), choix stylistiques, portée symbolique, idéologique... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>œuvre graphique/picturale ou multimédia*</i> ou œuvre artistique : découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, incrustations, éventuel et rapport avec l'image, procédés cinématographiques, incrustations, signes iconiques... figures, représentation figurative/non figurative ; si dimension narrative, cf. « récit de fiction » 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - autres œuvres artistiques : 		
<ul style="list-style-type: none"> - <i>caractéristiques envisageables</i> : format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, incrustations, procédés cinématographiques, figures, portée symbolique, idéologique..., voix/bruit/musique, aspect figuratif/non figuratif, rythme... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>caractéristiques spécifiques envisageables</i> : <ul style="list-style-type: none"> la bande dessinée : case, planche, signes iconolinguistiques, bulle... la peinture : palette, choix des matériaux... l'affiche : localisation, articulation texte-image... la photo : grain, contraste, profondeur... le film : mouvement sur champ, mixage, montage, performance/interprétation des acteurs... la chanson : musique, performance/interprétation du chanteur... 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - références culturelles (intertexte) 	5, 6	2-3
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier une intervention et intervenir dans une œuvre source : <ul style="list-style-type: none"> - <i>amplification</i> : choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source, caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire, épisode narratif...) - <i>recomposition</i> : possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre - <i>transposition</i> : possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre, caractéristiques du langage de transposition (langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels ; langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation... ; langage iconique : choix du support ; langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... ; langage audiovisuel : multimédia* : interactivité ; installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux) 	5	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>recomposition</i> : possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre 	5	2-3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>transposition</i> : possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre, caractéristiques du langage de transposition (langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels ; langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation... ; langage iconique : choix du support ; langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... ; langage audiovisuel : multimédia* : interactivité ; installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux) 	5	2-3

ÉCRITURE		UAA	D°
<ul style="list-style-type: none"> Référencer un (des) document(s) : <ul style="list-style-type: none"> législation : droits d'auteurs, copyright, « libre de droit », gratuité... références biblio/sitographiques : <ul style="list-style-type: none"> en général : auteur(s), éditeur, titre, date d'édition pour le web : distinguer le site hébergeur ou éditeur de l'auteur éventuel de certains textes, date de consultation / mise à jour Archiver et classer des documents : <ul style="list-style-type: none"> copier, coller, enregistrer, transcrire logiciel(s) de référencement table des matières ou sommaire Rédiger une table des matières ou un sommaire : <ul style="list-style-type: none"> mécanismes de concision homogénéité de la formulation des titres et sous-titres de même niveau Rédiger un résumé / une réponse synthétique : <ul style="list-style-type: none"> caractéristiques du genre de résumé conventions (typo)graphiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination Planifier l'organisation d'un dossier et la motivation d'une sélection : <ul style="list-style-type: none"> critères de sélection des expériences culturelles effets produits par les rencontres apports des interventions dans l'œuvre critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, genre* ...) 			
		1	3
		1, 2, 6	2-3
		1	3
		1	2-3
		1	3
		1, 6	3
		1, 6	3
		1, 6	3
		2	2
		2, 6	2-3
		6	3
		6	3
		6	3
		6	3

56

FRANÇAIS – G/TTR – 2^e et 3^e degrés

3.2. Les savoirs langagiers

3.2.1. Une visée pragmatique

L'approche théorique des savoirs langagiers, la grammaire pour la grammaire, est de peu d'intérêt pour les élèves. L'enseignement des savoirs langagiers doit idéalement partir de l'observation de leurs productions et de la confrontation de celles-ci avec les productions attendues. Les analyses menées dans ce cadre-là ne sont pas à considérer comme une fin en soi, mais ont pour but d'améliorer les compétences communicationnelles des élèves. Les savoirs grammaticaux sont à aborder à l'occasion de tel dispositif didactique, dans le cadre d'une production écrite ou orale.

Le référentiel indique que...

Un certain nombre de « savoirs de langue » concernent les ressources linguistiques propres aux productions des UAA et sont listés dans les ressources spécifiques de chaque unité¹⁷. D'autres (orthographe, lexique, syntaxe, morphosyntaxe...), bien que non spécifiés dans les UAA, sont à travailler selon les besoins.¹⁸

« Travailler selon les besoins » : qu'est-ce à dire ?

Cela implique que le professeur...

- a diagnostiqué ces besoins sur la base des productions des élèves ;
- a sélectionné une faiblesse importante et partagée par un certain nombre d'entre eux ;
- met en place un dispositif pédagogique pour pallier cette faiblesse ou initie les élèves à l'usage d'outils de référence (numériques ou papier) ;
- renverra les élèves à ce dispositif chaque fois que nécessaire dans la suite des apprentissages.

Illustrons ce propos :

Soit un professeur qui travaille l'UAA 2. Cette UAA le contraint à installer ou réactiver un certain nombre de ressources langagières (les ressources pour importer le discours* d'autrui, les termes génériques, les moyens d'assurer la cohésion textuelle*...). Cependant les productions de ses élèves peuvent révéler des lacunes d'orthographe grammaticale (chaines d'accords, homophones...), de syntaxe (ponctuation, choix des pronoms, des déterminants...), etc. Il incombe dès lors à l'enseignant de sélectionner l'une de ces faiblesses et de mettre en place un dispositif de remédiation.

3.2.1.1. Grammaire et terminologie

Les activités d'étiquetage, souvent pratiquées pour elles-mêmes, sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans une activité de communication*, tant en réception qu'en production. Pour restituer à la

¹⁷ Voir 3.1. Inventaire des tâches et ressources du référentiel, p. 46.

¹⁸ Compétences terminales et savoirs requis en français, p. 57.

grammaire son pouvoir explicatif, il convient de recentrer le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre dans la communication.

3.2.1.2. Orthographe et situation de communication

En matière d'orthographe, on évitera deux excès inverses. Le premier consiste à en surévaluer l'importance, à en dramatiser les erreurs. Une telle attitude ne peut que provoquer le découragement du professeur et de nombreux élèves et entraîner un réflexe de rejet chez ces derniers. Le second consiste à céder au découragement au point d'abandonner toute exigence de qualité sur ce plan. Le professeur qui réagirait ainsi ne répondrait ni aux exigences de la société ni à l'intérêt bien compris de ses élèves.

L'enseignement-apprentissage de l'orthographe se fondera sur les principes suivants :

- la conviction, en particulier dans le chef des élèves, que des progrès en ce domaine sont possibles ;
- la mise en lumière du fait que, dans certains cas, les erreurs de graphie peuvent compromettre la réussite de l'acte de communication et, dès lors, la (re)motivation des élèves à apprendre ;
- l'attention bienveillante et constante portée à l'orthographe ;
- la possibilité, pour l'élève, de solliciter ses pairs ;
- la prise en compte du fait que, si le rappel de la norme et les exercices d'entraînement sont parfois indispensables, ils ne sont que rarement suffisants pour permettre le transfert des connaissances à des productions personnelles ;
- la possibilité de centrer une correction (individuelle ou collective) sur un point particulier ;
- l'apprentissage de la consultation d'ouvrages et de logiciels de référence.

L'évaluation de l'orthographe prendra en compte les paramètres de la situation de communication de la production demandée aux élèves. Le cadre scolaire, par définition, accorde à l'élève le droit à l'erreur, mais, *in fine*, attend de lui l'intégration des normes linguistiques.

3.2.2. Une visée réflexive

La langue peut être un thème central des UAA. Cette manière de procéder favorise la réflexion que les élèves peuvent mener sur elle.

Le référentiel indique¹⁹ :

- *Dans le cadre de l'UAA 1, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre dimension ou facteur de variation.*

Par exemple, l'influence des moines copistes sur l'accord du participe passé, la résistance des régionalismes par rapport au français « de France »...

¹⁹ *Compétences terminales et savoirs requis en français*, page 59.

- *Dans le cadre de l'UAA 2, la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.*

On pourra, par exemple, proposer un dossier sur l'évolution du statut du français en Belgique et en demander une synthèse.

- *Dans le cadre des UAA 3 et 4, on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à la langue.*

Par exemple, certains cas particuliers d'accord (du verbe avec « plus d'un », « moins de deux »... des adjectifs de couleur...), la querelle du genre...

- *Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent l'exploitation de certaines ressources langagières spécifiques à la production envisagée.*

Par exemple, la création de mots (néologismes, mots-valises...), les glissements sémantiques ou grammaticaux...

- *Dans le cadre de l'UAA 6, l'élève peut être amené à interpréter, à apprécier les effets de sens générés par des choix langagiers.*

Par exemple, les effets produits par certaines figures rhétoriques...

- *Quant à l'UAA 0, elle invite l'élève à expliciter les notions langagières et linguistiques mobilisées lors de la réalisation des différentes tâches précitées.*

3.3. Les savoirs culturels

Le propre du cours de français, c'est d'apprendre à communiquer, certes, mais pas à propos de n'importe quoi. En effet, notre discipline doit offrir aux élèves la possibilité de s'ouvrir au monde dans lequel ils vivent, de progresser dans la connaissance d'eux-mêmes, de s'éveiller à l'altérité, de refuser toutes les doxas, d'aiguiser leur sens critique. En un mot, d'acquérir, en communiquant, les connaissances qui conditionnent l'autonomie.

En les confrontant à des œuvres représentatives des patrimoines national, européen, mondial ainsi qu'à des créations actuelles susceptibles d'enrichir les élèves, le professeur éveille leur créativité, nourrit leur imaginaire, les sensibilise aux richesses des variétés de la langue, leur permet de se forger une identité en s'ancrant dans diverses communautés de culture qui partagent les valeurs promues par l'institution scolaire. C'est pourquoi la discipline « français » privilégie comme objets de communication les productions culturelles, lesquelles ne se cantonnent pas dans le domaine littéraire, tant s'en faut.

Le référentiel organise les savoirs culturels de deux manières :

- un tableau proposant une entrée par les genres* (formes et mondes)²⁰,
- un tableau synoptique mentionnant cinq grandes périodes et cinq aspects envisageables pour chacune d'elles²¹.

Ce tableau invite à appréhender l'histoire littéraire et artistique non plus comme une succession de courants isolés les uns des autres, mais comme une évolution faite de ruptures, d'innovations, de retours...

Plutôt que d'envisager l'un ou l'autre courant de façon synchronique, on pourra avantageusement appréhender des formes, des thèmes littéraires et artistiques, des aspects de la création... de manière diachronique.

Par ailleurs, le cadre fourni par le référentiel montre à suffisance qu'il convient d'envisager, en harmonie et/ou en contraste, selon un esprit de tradition et/ou un esprit de rupture, culture contemporaine et culture patrimoniale. Par exemple, les avatars contemporains d'un mythe, l'adaptation cinématographique d'un roman du 19^e, le réalisme dans le roman policier d'aujourd'hui, le baroque dans la publicité...

On veillera, ce faisant, à mettre en rapport les œuvres avec les conjonctures économique, sociale, politique et culturelle dans lesquelles elles sont apparues. Par exemple, l'apparition du roman policier au cours du 19^e siècle, la naissance du fantastique en réaction au rationalisme triomphant...

²⁰ *Compétences terminales et savoirs requis en français*, p. 63.

²¹ *Compétences terminales et savoirs requis en français*, pp. 61-62.

3.3.1. Prescrits : les incontournables

Les prescrits précisés ci-dessous constituent le minimum attendu.

3.3.1.1. Au deuxième degré

1. Le référentiel, dans le cadre de l'UAA 5, propose des listes non exhaustives de genres* et de formes. Le professeur y choisira les œuvres sources dans lesquelles les élèves devront intervenir.
2. Le référentiel stipule en outre :

En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres.

En quatrième année, l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables.²²

3. À cela s'ajoutent les prescrits du présent programme.

En troisième année...

- on sensibilisera les élèves aux notions opposées de réalisme (entendu comme tendance à imiter la réalité par les moyens de l'art, ou, plus rarement, à la dégrader) et d'idéalisme (entendu comme tendance à la magnifier) ;
- on les initiera aux mondes de l'étrange, du policier, du vécu, proposés par les récits* (qu'il s'agisse de romans, nouvelles, B.D., films...).

En quatrième année...

- on fera découvrir les genres de la fable et de la comédie au-delà des limites du 17^e siècle imposées par le référentiel ;
- on abordera la notion de mythe en l'illustrant ;
- on identifiera les critères qui font d'un texte un poème (disposition, versification, liberté par rapport au langage normé) ;
- on profitera de l'approche du romantisme pour le mettre en lien avec certains aspects du Moyen Âge (valeurs chrétiennes, forme de l'épopée, statut de l'artiste, thématiques...).

En outre, on abordera au moins un aspect de la culture contemporaine (artiste, tendance, genre...) par année d'études.

On organisera au moins une sortie culturelle par année d'études.

²² Compétences terminales et savoirs requis en français, p. 63.

3.3.1.2. Au troisième degré

On veillera à mettre en rapport les œuvres avec les conjonctures économique, sociale, politique et culturelle dans lesquelles elles sont apparues.

1. Le référentiel, dans le cadre de l'UAA 5, propose des listes non exhaustives de genres et de formes. Le professeur y choisira les œuvres sources dans lesquelles les élèves devront intervenir.
2. Le référentiel stipule en outre :
*Au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.*²³
3. À cela s'ajoutent les prescrits et précisions du présent programme.

En cinquième année...

- on approfondira les courants classique et romantique...
 - en les situant par rapport au baroque,
 - à travers la tragédie et le drame ;
- on étudiera le réalisme (en ce compris le naturalisme) et le surréalisme.

En sixième année...

- on étudiera l'Humanisme et les Lumières ;
- on organisera les contenus culturels autour de certains concepts majeurs : l'Homme et l'individu, la Raison, la notion de modernité. L'entrée dans ces concepts peut être diverse : thématique, chronologique, par des genres ou œuvres emblématiques...

Le référentiel précise que *le cours de français a pour objectif de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier. Il convient, pour ce faire, de favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé pour permettre d'en saisir les enjeux respectifs et les articulations.*²⁴ Cet accès à la culture ne se fait donc pas chronologiquement. Ce qui ne signifie cependant pas que l'on doive se priver d'un regard chronologique (en élaborant, par exemple, une frise chronologique sur l'ensemble du cursus).

En outre, on abordera au moins deux aspects de la culture contemporaine (artiste, tendance, genre...) par année d'études.

On organisera au moins une sortie culturelle par année d'études.

Bien entendu, l'objectif n'est pas de faire acquérir aux élèves des savoirs encyclopédiques, mais de leur faire découvrir l'esprit des courants et les avatars qui témoignent de leur permanence (ou rémanence) dans les productions contemporaines.

²³ Compétences terminales et savoirs requis en français, p. 63.

²⁴ Compétences terminales et savoirs requis en français, p. 60.

Ce que l'on vise également, c'est le développement des aptitudes à lire tous les types de textes et à rencontrer diverses formes artistiques. Ces rencontres participent à l'installation d'un savoir-être et d'une réflexion sur soi et le monde.

Rappelons que l'art et la littérature contribuent à la formation de la personne humaine dans la mesure où ils brassent valeurs et idées. Ils sont donc un moyen privilégié d'initier les élèves aux archétypes fondamentaux de l'histoire de l'humanité et permettent d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle. De plus, la littérature est le lieu par excellence de la créativité langagière.

3.3.2. Savoirs culturels et UAA

Les UAA 5 et 6 du référentiel font la part belle aux savoirs culturels. Cependant, le professeur peut aussi les privilégier lorsqu'il travaille d'autres UAA.

Le référentiel stipule²⁵ :

- *Dans le cadre de l'UAA 1, on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre notion des différents tableaux [aux pages 61 à 63 du référentiel].*

Par exemple, on peut demander aux élèves de trouver de l'information relative à un concept, à un courant littéraire, à une tendance artistique contemporaine, à une figure héroïque – littéraire ou non – emblématique des luttes pour l'égalité, la liberté...

- *Dans le cadre de l'UAA 2, la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.*

Par exemple, on peut décider de faire écrire une notice biographique sur un peintre, un écrivain, un cinéaste, un architecte, une grande figure du monde intellectuel...

- *Dans le cadre des UAA 3 et 4, on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à l'art et/ou à la littérature.*
- *Dans le cadre de l'UAA 5, les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent une compréhension fine de l'œuvre source faisant appel à des notions [historiques, esthétiques...].*
- *Dans le cadre de l'UAA 6, le compte rendu d'une expérience culturelle s'enrichira tout au long du cursus grâce à la découverte et l'organisation progressive [des savoirs culturels]. Tel est d'ailleurs un des enjeux du bilan d'expériences attendu en fin de 6^e année.*
- *Quant à l'UAA 0, elle invite l'élève à expliciter les savoirs littéraires et artistiques mobilisés lors de la réalisation des différentes tâches précitées.*

²⁵ Compétences terminales et savoirs requis en français, pp. 63-64.

3.3.3. La lecture d'œuvres complètes

La mise en œuvre du référentiel nécessite la lecture d'un grand nombre et d'une grande variété de textes. Néanmoins rien n'y est précisé quant à la longueur, la complétude, les critères de sélection des textes en question, pas plus que le nombre de lectures d'œuvres complètes qu'il convient d'imposer aux élèves.

C'est au programme à donner des précisions sur ces différents points.

3.3.3.1. Prescrits

En matière de lecture d'œuvres complètes (récits* – romans ou recueils de nouvelles –, œuvres théâtrales, recueils poétiques ou essais), on demandera, au minimum...

- en 3^e année, une lecture accompagnée et trois lectures à domicile ;
- en 4^e année, une lecture accompagnée et quatre lectures à domicile ;
- en 5^e année, une lecture accompagnée et cinq lectures à domicile ;
- en 6^e année, un essai en lecture accompagnée et cinq lectures à domicile.

Ces lectures imposées ne s'ajoutent pas à celles prévues dans les différentes UAA du référentiel, mais elles seront exploitées dans le cadre de celles-ci. Ainsi, les essais pourront s'inscrire par exemple dans les UAA 2, 3 et 4 ; les œuvres fictionnelles, dans les UAA 2, 3, 5 et 6.

Il va de soi que le choix de ces lectures s'opère compte tenu des objectifs et des prescrits culturels définis dans le présent programme.

3.3.3.2. Sélection

DES LECTURES AU CHOIX ?

Si les élèves sont beaucoup plus réceptifs à une lecture dès lors qu'ils sont associés à la sélection de l'objet à lire, le professeur doit cependant rester maître du projet de lecture, résultant d'une réflexion pédagogique.

Dès lors, il ne saurait être question de proposer aux élèves une longue liste dans laquelle ils puiseraient au petit bonheur ou en fonction de critères plus ou moins avouables ; encore moins de laisser aux élèves le soin de proposer au professeur un ouvrage que ce dernier approuvera, s'il ne l'a pas lu, sur la base du paratexte* ou d'un survol rapide.

En revanche, permettre aux élèves d'opérer un choix parmi un petit nombre d'œuvres s'avère productif. Autant que faire se peut, le professeur proposera une sélection limitée d'ouvrages de niveaux de difficulté différents (autour d'un thème*, d'un genre*, d'une époque, d'un lieu) et/ou motivée par la tâche finale. Chacun des ouvrages fera l'objet d'une présentation de sorte que les lecteurs choisissent en connaissance de cause.

CRITÈRES DE SÉLECTION

Différents motifs doivent présider au choix des lectures...

- **La thématique**

On sera attentif à la variété des thèmes abordés et soucieux de rencontrer l'intérêt des élèves. Sans exclure les œuvres patrimoniales, on proposera également celles qui font écho aux problèmes du temps présent et celles susceptibles de contribuer à la construction personnelle et sociale des apprenants.

- **La qualité formelle**

En la matière, on évitera les choix « démagogiques » dans lesquels on retrouve quasi systématiquement les pratiques langagières des élèves. Cette tendance, si elle est trop récurrente voire exclusive, risque de les priver d'une immersion dans une production de nature à améliorer, par imitation, leurs performances* personnelles.

- **L'intelligibilité**

On prendra en compte que l'intelligibilité est liée à différents facteurs : longueur du texte, organisation textuelle, difficulté linguistique (vocabulaire, syntaxe), densité de l'information, proportion d'implicite, connaissance préalable du sujet ou du genre, maturité du public, etc. S'agissant du récit de fiction, les options narratives (chronologie, traitement des personnages, focalisation, dénouement...) ont un impact sur l'accessibilité d'un texte. On procèdera donc à des choix qui respectent la spirale pédagogique.

En termes de choix de lectures, le professeur ne s'interdira rien à priori.

- Aucune raison de jeter l'anathème sur la littérature de jeunesse. Certaines maisons d'édition développent dans ce créneau des collections ciblant les adolescents et proposent des œuvres de qualité.
- Cependant, dès la quatrième année, le professeur introduira des œuvres destinées à des lecteurs adultes en gardant toujours son public en point de mire de sa sélection.

Quid des œuvres patrimoniales ?

S'il n'impose pas la lecture expresse d'œuvres patrimoniales complètes, le présent programme encourage les professeurs à mettre leurs élèves au contact de celles-ci par des extraits soigneusement sélectionnés.

En tout état de cause, on veillera à réduire l'écart qui existe entre les lecteurs destinataires* de ces œuvres et les adolescents d'aujourd'hui, au risque de les rendre inaccessibles. Dans cette perspective, le dispositif de lecture accompagnée (voir *infra*) est tout indiqué.

- **La pertinence à la tâche finale**

À l'école, lorsqu'on lit, on a toujours un projet de lecture. Celui-ci ne peut en aucun cas être confondu avec un contrôle de lecture. Avant de plonger ses élèves dans une lecture intégrale, l'enseignant définira donc ce projet et la tâche attendue au terme de la lecture.

- **Les ressources**

Outre les livres primés par les adolescents eux-mêmes, outre certains sites spécialisés (notamment www.litteraturedejeunesse.cfwb.be), la Cellule « Culture-Enseignement » de la Fédération Wallonie-Bruxelles publie « Au bonheur de lire », des fascicules²⁶ qui proposent une sélection d'ouvrages contemporains, de genres variés, à l'attention des élèves de 4^e, 5^e et 6^e secondaires. Les œuvres y sont classées par niveau de difficulté croissant et brièvement présentées.

3.3.3.3. Mise en œuvre didactique

PRÉSENTATION DES ŒUVRES

Au deuxième degré, le professeur ne fera en aucun cas l'économie de la présentation des livres à sa classe. La présence physique des livres proposés permettra aux intéressés d'apprivoiser l'objet et ses caractéristiques paratextuelles d'une part, de prendre conscience du pacte de lecture proposé par l'auteur d'autre part.

La présentation des œuvres à lire s'appuie sur quelques techniques devenues classiques, par exemple : le résumé apéritif, la lecture de l'incipit à voix haute, la lecture d'une ou plusieurs critique(s) parue(s) dans la presse, l'amorce d'un échange d'idées sur le thème ou la problématique abordé, etc.

Au troisième degré, si l'enseignant propose un choix de lecture aux élèves, il en présentera et/ou commentera chaque œuvre sélectionnée.

Une présentation bien menée permet d'explicitier le projet de lecture et la tâche finale.

Par ailleurs, il est généralement rentable et motivant de soutenir un projet de lecture par l'invitation d'un écrivain en classe, la visite d'une bibliothèque, de la Foire du Livre, la création d'une bibliothèque de classe, la participation à la Fureur de Lire, au Prix des Lycéens...

LA LECTURE ACCOMPAGNÉE

La lecture autonome, menée à domicile par les élèves, exige la mise en œuvre de divers processus et ressources préalablement construits en classe. C'est notamment le cas lors de l'initiation à un nouveau genre*. Ainsi, afin d'amener les élèves à s'approprier ces ressources et à développer leur compétence de lecture, le professeur mènera au minimum la lecture guidée d'une œuvre complète par année scolaire.

La lecture accompagnée a l'énorme avantage d'être construite dans le tissu relationnel de la classe. Elle est l'occasion de démythifier le livre, tout en outillant les élèves des techniques ou des stratégies de lecture qui les aideront à progresser et les rendront plus autonomes.

Les modalités de lecture accompagnée sont multiples, diverses, modulables et laissées à la libre créativité de chacun. L'accompagnement peut être partiel (parties lues en

²⁶ Téléchargeables à l'adresse <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/>

classe et parties lues à domicile) ou couvrir la totalité de l'œuvre. S'il est partiel, on envisagera d'ébaucher la lecture collectivement et de poursuivre en autonomie à domicile. Quoiqu'il en soit, la guidance s'allègera au fur et à mesure de la progression.

En classe, le texte sera oralisé par le professeur ou découvert par les élèves en lecture silencieuse. On évitera de toute manière de demander à un élève de lire à voix haute pour ses condisciples un texte qu'il découvre. Mais il n'est pas exclu d'entraîner les élèves à oraliser un texte qui s'y prête particulièrement et d'attirer leur attention sur le fait que l'oralisation est productrice de sens et que la compréhension individuelle détermine l'oralisation²⁷.

Le texte peut également faire l'objet d'une lecture partagée : tour à tour les élèves lisent un chapitre ou une partie à domicile et viennent en exposer le résumé devant leurs condisciples.

Ces options sont fonction du niveau des élèves, de leur motivation, de leur nombre, mais aussi de la difficulté et de la longueur du texte choisi et de la tâche finale envisagée.

Idéalement, on fera réinvestir les nouvelles ressources amenées par la lecture accompagnée en demandant aux élèves de lire une œuvre analogue à domicile. Par exemple, en 4^e année, on pourrait faire la lecture accompagnée d'une pièce de Molière puis faire lire une comédie contemporaine à domicile dans l'optique de faire comparer les deux œuvres.

L'ÉVALUATION DES LECTURES

Le traditionnel « contrôle de lecture », impliquant la seule capacité de repérer des informations et destiné à vérifier que les élèves se sont effectivement acquittés de leur tâche, est peu pertinent pour évaluer l'acquisition d'une compétence.

On s'efforcera donc de lier lecture et écriture (ou prise de parole) et d'engager les élèves dans des tâches de communication par lesquelles ils s'approprient une œuvre. Par exemple, on pourra leur demander

- d'exprimer un jugement moral sur un personnage (UAA 3 ou 4)
- d'intervenir diversement dans une œuvre (UAA 5)
- de relater leur rencontre avec une œuvre (UAA 6)
- ...

²⁷ Une telle tâche relève du procédé de transposition demandé par l'UAA 5.

3.3.4. La place de la littérature belge francophone et de la culture belge

Les objets culturels prennent tout leur sens si on les aborde en tenant compte de leur ancrage historique, géographique et social ainsi que de leur impact sur le sentiment d'appartenance à une communauté culturelle.

Aborder la littérature et plus largement la culture de notre fédération et/ou de notre pays, c'est donner aux élèves des repères qui leur permettent de développer, progressivement, un sentiment d'appartenance culturelle. En veillant à l'appropriation de références communes, qui n'ont au demeurant rien d'exclusif, le professeur manifeste qu'il considère tous les élèves comme de jeunes (futurs) citoyens belges (par la nationalité et/ou milieu de vie). Des citoyens qui ont en partage la langue française, quelle que soit leur langue maternelle ou quelle qu'ait été leur première langue de scolarisation. Des citoyens qui peuvent être fiers de la contribution belge au patrimoine culturel international, quelque attachement qu'ils gardent envers la culture du pays dont ils viennent.

L'enseignement de la littérature belge à l'école se justifie triplement. Il se justifie d'abord en raison de la proximité de toutes les composantes du champ littéraire : auteurs, maisons d'édition, critiques, etc. Il se justifie ensuite par la volonté d'instituer des références communes. Il se justifie enfin parce que, inscrite dans une histoire, un espace, une organisation sociale, des coutumes de toutes sortes propres à un pays, la littérature belge témoigne d'une expérience de vie qui n'est pas exactement celle des habitants des pays voisins. Cela n'implique ni nationalisme, ni revendication identitaire mais découle du rôle que doit jouer notre École dans l'avènement de la conscience de soi des francophones de Belgique.

Quelques courants, mouvements ou genres*, particulièrement bien représentés en Belgique francophone, sont susceptibles de baliser la découverte progressive de notre littérature et de nos autres arts ainsi que leur apport au patrimoine international :

- le symbolisme
- le naturalisme
- l'expressionnisme
- le surréalisme
- le fantastique
- le policier
- la bande dessinée

RESSOURCES INSTITUTIONNELLES

Des actions sont menées par les Institutions publiques.

- **Plaquettes éditées à l'occasion de la Fureur de Lire**

Chaque année, le Service général des Lettres et du Livre publie des nouvelles littéraires dans le cadre de la Fureur de Lire. Présentées sous forme de plaquettes, elles sont distribuées gratuitement dans les écoles, bibliothèques publiques et librairies.
www.fureurdelire.cfwb.be

- **Prix des Lycéens**

Lancé en 1993, Le Prix des Lycéens, consacré alternativement au roman et au film belge, a su s'imposer dans les écoles comme une véritable référence en matière d'approche de la lecture. Il a également induit chez les professeurs une culture du roman et du cinéma belges.

www.culture-enseignement.cfwb.be

- **Un écrivain en classe**

L'activité concerne les auteurs belges mais aussi ceux qui vivent dans notre Fédération. La rencontre entre un auteur et une classe doit être précédée de la lecture d'au moins une œuvre dudit auteur.

www.promotiondeslettres.cfwb.be

- **La collection Espace Nord**

Fondée il y a une trentaine d'années, la collection Espace Nord appartient désormais à la Fédération Wallonie-Bruxelles et est actuellement gérée par les Impressions Nouvelles (édition papier) et Cairn.info (édition numérique).

La collection se caractérise par son format de poche, son prix accessible et la présence d'un appareil pédagogique en fin de volume. Les différents titres illustrent tous les genres littéraires. De plus, plusieurs anthologies de genre ou thématiques constituent des outils pédagogiques.

Des interviews d'auteurs et de spécialistes des œuvres publiées dans la collection sont disponibles gratuitement sur le site de l'éditeur.

www.espacenord.com

3.4. Récapitulatif des minimums prescrits

	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Productions	8 tâches de transfert hors examens (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral), dont la réduction de texte et le résumé de texte narratif Pour le réseau W-B-E : ces productions interviendront au minimum pour 70% des évaluations	8 tâches de transfert hors examens (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral), dont le résumé de texte informatif et le tableau comparatif Pour le réseau W-B-E : ces productions interviendront au minimum pour 70% des évaluations	6 tâches de transfert hors examens (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral), dont le résumé de texte persuasif Pour le réseau W-B-E : ces productions interviendront au minimum pour 80% des évaluations	6 tâches de transfert hors examens (en préservant un équilibre entre l'écrit et l'oral), dont la réponse synthétique orale et écrite et un dossier de sélection motivée de rencontres culturelles Pour le réseau W-B-E : ces productions interviendront au minimum pour 80% des évaluations
Savoirs culturels	Initiation : - aux notions opposées de réalisme et d'idéalisme - aux mondes de l'étrange, du policier, du vécu 1 aspect de la culture contemporaine 1 sortie culturelle	Étude : - de la comédie et de la fable classiques et au-delà du 17 ^e siècle - du romantisme en lien avec certains aspects du Moyen Âge - de la notion de mythe - du texte poétique (critères) 1 aspect de la culture contemporaine 1 sortie culturelle	Approfondissement des courants classiques et romantique... - par rapport au baroque, - à travers la tragédie et le drame Étude : - du réalisme (en ce compris le naturalisme) - du surréalisme 2 aspects de la culture contemporaine 1 sortie culturelle	Étude : - de l'Humanisme - des Lumières Étude diachronique des concepts suivants : - l'Homme et l'individu - la Raison - la notion de modernité 2 aspects de la culture contemporaine 1 sortie culturelle
Lectures	1 œuvre intégrale en lecture accompagnée 3 œuvres intégrales en lecture à domicile	1 œuvre intégrale en lecture accompagnée 4 œuvres intégrales en lecture à domicile	1 œuvre intégrale en lecture accompagnée 5 œuvres intégrales en lecture à domicile	1 essai en lecture accompagnée 5 œuvres intégrales en lecture à domicile

4. Les dispositifs didactiques

Les dispositifs didactiques sont élaborés pour permettre aux élèves de s'approprier les contenus disciplinaires et de développer les compétences. Ils comprennent :

1. la mention des *UAA* concernées par le dispositif et les objectifs de celui-ci ;
2. une *approche*, autrement dit ce que fait l'enseignant pour favoriser l'« entrée en matière » des élèves ;
3. des *supports* d'activités d'apprentissage, autrement dit les matériaux qu'il utilise pour leur faire découvrir les contenus ;
4. les *tâches*, autrement dit les actions qu'il impose en vue de l'appropriation de ces contenus :
 - des tâches d'application ;
 - une (des) tâche(s) de transfert ;
5. les *activités* des élèves synthétisées dans un tableau.

L'approche

Il peut s'agir d'une tâche donnant lieu à une évaluation diagnostique totale ou partielle, mais aussi d'une activité tremplin non évaluée, de l'évocation d'un fait d'actualité en rapport avec les tâches à venir, d'un remue-méninge, d'une présentation ou d'une lecture « apéritive », etc.

Les supports d'activités d'apprentissage

Il s'agit de documents sur lesquels s'appuie la démarche pédagogique : textes (imprimés, multimédia* ou hypermédia*), documents iconiques, graphiques, tableaux, etc.

Ces supports seront sélectionnés compte tenu des critères suivants :

- les phénomènes qu'ils permettent d'épingler, relevant de la syntaxe, du vocabulaire, de l'orthographe, de la cohésion textuelle*, de la cohérence discursive* ;
- leur représentativité d'un genre*, c'est-à-dire la présence de caractéristiques récurrentes dont l'observation permet d'élaborer le concept du genre en question ;
- la valeur de leur contenu, autrement dit les possibilités qu'offre ce contenu de susciter, dans l'esprit des élèves, une réflexion contribuant à leur progrès cognitif et socioaffectif vers l'idéal d'humanité rappelé dans ce programme.

Les tâches

Ce sont des énoncés* prescriptifs (des « dire-de-faire ») et les référents de ces derniers (des actions qu'il faut accomplir). C'est en les effectuant que les élèves apprennent et/ou qu'ils prouvent qu'ils ont appris. Les tâches sont donc des *moyens* d'apprentissage et/ou des *moyens* d'évaluation des résultats de ce dernier. En insistant sur « moyen », on

invite à ne pas envisager la réalisation des tâches comme des fins en soi, mais comme autant d'occasions, pour l'élève, de s'approprier les contenus disciplinaires et de les considérer comme des ressources à mettre en œuvre pour effectuer des tâches analogues.

Toutes celles qui sont propres à la discipline « français » sont censées favoriser le développement des compétences de communication (essentiellement) verbale*.

On parle de tâches d'application pour désigner celles dont l'accomplissement n'exige pas la mobilisation d'un grand nombre de ressources hétérogènes, et/ou dont l'exécution est facilitée par une procédure.

Est dite de transfert une tâche dont l'accomplissement nécessite un grand nombre de ressources à mobiliser en synergie.

En fait, les tâches se situent sur un continuum. À l'une des extrémités, on trouve celles qui peuvent s'effectuer grâce à la connaissance d'une seule règle. À l'autre, celles dont l'exécution implique non seulement la connaissance de plusieurs règles ou conventions d'ordres différents, mais encore des habiletés qui s'acquièrent par la fréquente confrontation aux problèmes inhérents à ces tâches.

Les dispositifs proposés ci-après le sont à titre exemplatif. Ils font l'objet d'une double présentation : le texte continu rend compte des tâches organisées par le professeur, et la version tabulaire, les activités de l'élève.

Chaque exemple de dispositif didactique est accompagné d'une grille d'évaluation de la tâche de transfert, réservée au professeur, et proposée à titre d'exemple. Ces grilles sont construites conformément aux prescrits du référentiel, tels qu'ils sont précisés et commentés dans le présent programme, au chapitre 2.3. *L'évaluation* (p. 29).

Chaque grille comporte une colonne « Attendus ». Cette notion ne correspond pas à la perfection (le maximum de la note). Elle invite le professeur à réfléchir et à fixer le niveau de maîtrise qu'il peut raisonnablement attendre d'un élève compte tenu de paramètres comme :

- le moment de l'apprentissage,
- la familiarité avec la tâche,
- la complexité des supports,
- voire le profil d'un élève particulier.

4.1. Exemples de dispositifs didactiques pour le deuxième degré

4.1.1. Réduire un texte informatif

UAA concernées : UAA 2 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de s'approprier l'essentiel des informations d'un texte en les sélectionnant,
2. de réduire le texte source en textualisant la sélection des informations.

Les supports didactiques

1. Trois textes informatifs en relation avec des contenus liés au cours (genre*, courant, auteur...)
2. Un exemple de sélection d'informations opérée par le professeur
3. Un exemple de textualisation effectuée par le professeur
4. Des productions d'élèves

L'approche

Le professeur donne un texte informatif aux élèves en leur disant qu'ils vont devoir s'en approprier l'essentiel dans un temps réduit.

Il leur demande comment ils comptent s'y prendre. Il engage une discussion avec la classe pour évaluer la pertinence des propositions exprimées.

Il laisse les choses en suspens.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Comparaison d'un texte source à sa réduction

Le professeur distribue une réduction du texte fourni précédemment.

Il leur demande une comparaison guidée par des questions comme...

- *Les informations du texte source figurent-elles toutes dans la réduction ?*
- *La réduction comporte-t-elle des exemples ?*
- *La réduction contient-elle d'autres informations que celles du texte source ?*
- *L'auteur de la réduction s'y manifeste-t-il ?*
- *L'auteur de la réduction a-t-il opéré des copier-coller ou reformulé le texte source ?*
- ...

Sur la base des réponses des élèves, il note au tableau les caractéristiques génériques de la réduction.

Tâche 2 : Compréhension d'un texte informatif

Le professeur fournit un texte informatif aux élèves.

Il leur demande de manifester leur compréhension de ce texte en leur proposant un questionnaire portant notamment sur...

- l'intention* de l'auteur
- le thème* et le propos du texte
- la structure discursive* mise en œuvre
- ...

Tâche 3 : Observation d'une sélection d'informations

Le professeur propose aux élèves sa propre sélection d'informations de la première partie du texte lu précédemment.

Il leur demande de la confronter au texte source et d'explicitier les critères qui ont présidé à la sélection des informations.

Tâche 4 : Sélection d'informations en vue d'une réduction

Le professeur demande aux élèves de sélectionner les informations de la seconde partie du texte source.

Il sollicite certains élèves et leur demande de justifier* leur sélection. Le cas échéant, il lance une discussion.

Tâche 5 : Textualisation de la sélection des informations

Le professeur soumet aux élèves sa sélection textualisée.

Il leur fait observer la nature de ses interventions (en particulier le travail sur les anaphores* et l'explicitation des relations sémantiques).

Il leur confie la textualisation de la seconde partie du texte source.

Il sélectionne la production d'un élève et organise une correction collective.

Tâche 5 : Évaluation de la réduction

Le professeur demande aux élèves de répondre à un questionnaire portant sur l'essentiel des informations du texte source. Pour y répondre, les élèves ne disposent que de leur réduction.

La tâche de transfert

Réduction d'un texte informatif

Le professeur donne à réduire un texte informatif.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • sélection d'informations nécessaires et suffisantes • fidélité au texte source : <ul style="list-style-type: none"> - informations conformes - absence d'interventions personnelles 		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • anaphores • connecteurs 		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale • syntaxe et ponctuation Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Lire un texte informatif et discuter des stratégies à mettre en place pour s'approprier l'essentiel des informations d'un texte informatif	<p>Activité 1 : Comparer un texte source à sa réduction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire la réduction du texte source lu au cours de l'approche • Répondre à des questions en vue de la comparer au texte source • Lister les caractéristiques génériques de la réduction <p>Activité 2 : Manifester sa compréhension d'un texte informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un texte et répondre à un questionnaire <p>Activité 3 : Observer une sélection d'informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronter un exemple de performance* attendue au texte source (1^{ère} partie) • Expliciter les critères de sélection <p>Activité 4 : Sélectionner des informations en vue d'une réduction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les informations de la seconde partie du texte source • Justifier sa sélection • En discuter, le cas échéant <p>Activité 5 : Textualiser une sélection d'informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer un exemple de performance attendue (1^{ère} partie du texte) • Lister la nature des interventions • Textualiser la seconde partie du texte • Améliorer collectivement une production <p>Activité 6 : Évaluer une réduction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre à un questionnaire portant sur l'essentiel des informations du texte source en s'aidant uniquement de sa réduction 	Réduire un texte informatif pour s'en approprier l'essentiel des informations

4.1.2. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé ou hypermédia traitant d'un genre de récit et élaborer une fiche outil de savoirs littéraires sur le genre en question²⁸

UAA concernées : UAA 1, 2 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un texte imprimé ou hypermédia*,
2. de sélectionner les informations adéquates à une question de recherche,
3. d'en garder une trace,
4. d'élaborer sur cette base une fiche outil de savoirs littéraires.

Les supports didactiques

1. Une liste de titres de films accompagnés de leur synopsis et/ou d'une reproduction de leur affiche
2. Trois textes informatifs imprimés présentant une organisation manifeste des informations

L'approche

Le professeur interroge les élèves sur leurs goûts cinématographiques de sorte qu'émergent des genres* de films (fantastique, policier, sentimental...).

Il distribue aux élèves une liste de titres de films accompagnés de leur synopsis et/ou d'une reproduction de leur affiche. Il leur demande si ces films appartiennent à un genre donné. Il leur demande d'essayer de justifier leurs choix.

Il s'arrange pour proposer un film susceptible de ressortir de deux genres (par exemple, fantastique et policier) afin d'intéresser les élèves à la question des genres.

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont s'informer sur les genres en question et qu'à l'issue de leur recherche

- ils pourront revoir leur classement en connaissance de cause,
- ils élaboreront une fiche outil de savoirs littéraires.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Définition du projet et des modalités de recherche

Le professeur distribue la consigne de recherche accompagnée d'un texte informatif par genre propice à mener la recherche.

La consigne mentionne le projet de recherche, le domaine à traiter, l'action à accomplir et la forme de la réponse. Elle pourrait ressembler à ceci :

²⁸ Ce dispositif couvre deux UAA à part entière. La tâche de transfert permet donc d'évaluer deux compétences.

« Voici un texte informatif relatif à... Vous le lirez en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit*. Cette dernière doit répondre aux questions suivantes :

- Peut-on dater l'apparition du genre envisagé ? Si oui, quand est-il apparu ?
- Quelle est l'origine de ce genre ?
- Quelles en sont les œuvres représentatives ?
- Quels en sont les représentants les plus connus ?
- Quels thèmes y sont traités ?
- Y a-t-il des personnages emblématiques ?
- ...

Vous surlignerez les passages du texte qui vous permettent d'y répondre. »

Le professeur interroge les élèves afin de mesurer leur compréhension de la consigne :

- Qu'allez-vous devoir faire ?
- Dans quel but ?
- ...

Le professeur répartit les deux textes dans la classe.

Tâche 2 : Lecture* de survol du texte informatif

Le professeur demande aux élèves d'examiner le texte qu'ils ont reçu sans le lire dans le détail (lecture de survol) pendant un temps donné. Il leur demande de le mettre de côté et d'en schématiser l'organisation (titre, chapeau éventuel, intertitres, illustrations éventuelles...)

Il les interroge alors sur l'utilité des organisateurs textuels*.

Tâche 3 : Lecture sélective du texte informatif

Compte tenu de ce qui a été mis en évidence précédemment, le professeur interroge les élèves sur la manière dont ils comptent lire le document en fonction de son organisation et de la tâche.

Le professeur insiste sur le fait que les élèves ont affaire à un texte informatif et doivent s'acquitter d'une tâche qui exige la compréhension des mots du texte à lire. Il leur permet dès lors le recours au dictionnaire.

Tâche 4 : Recherche en groupes et mise en commun

Le professeur répartit la classe en groupes : chaque groupe est chargé, dans un temps donné, de sélectionner, en les surlignant, les informations permettant de répondre aux questions qu'il a à traiter. Pour éviter que certains élèves ne se reposent sur les autres, il ménage un temps de travail individuel avant le travail en groupes proprement dit.

Pour chacun des textes, plusieurs groupes traitent les mêmes questions, de sorte que, lors de la mise en commun, on puisse comparer ce qui a été fait et comment cela l'a été.

Au terme du délai fixé, le professeur sollicite un groupe en lui posant les questions qu'il avait à traiter. Il demande aux autres groupes (chargés des mêmes questions) s'ils sont

d'accord avec la réponse fournie. Si tel n'est pas le cas, il engage toute la classe à sélectionner et lire l'(les) extrait(s) susceptible(s) de contenir la réponse et à trancher.

Le professeur fait remarquer aux élèves que la mise en commun corrigée fournit la matière de chaque fiche outil à réaliser ultérieurement.

Tâche 5 : Classement du film problématique

À l'issue de la mise en commun, le professeur réinterroge les élèves sur le film jugé problématique lors de l'approche, et leur demande de classer celui-ci et de justifier leur classement.

Tâche 6 : Élaboration d'une fiche outil de savoirs littéraires

Le professeur interroge les élèves sur l'utilité de pareille fiche outil en leur demandant d'en expliciter la situation de communication*.

Il les interroge ensuite sur les contraintes imposées par cette situation de communication.

Il leur demande de comparer cette situation de communication à celle des textes sources traités précédemment et à mettre au jour les moyens mobilisés par ces textes pour réaliser leur intention*.

Il leur demande comment ils comptent s'y prendre pour organiser leur fiche outil.

La classe se répartit en groupes selon les modalités définies plus haut. Chaque groupe est chargé de la rédaction de la fiche outil.

Au terme du délai, le professeur collecte les travaux, en choisit un et procède à une évaluation/correction collective.

La tâche de transfert

Sélection d'informations relatives à un genre de récit et élaboration d'une fiche outil de savoirs littéraires

Sur la base d'un nouveau texte informatif imprimé ou hypermédia, le professeur demande aux élèves de sélectionner des informations et de les surligner/recopier.

Sur la base de cette sélection, il leur demande d'élaborer une fiche outil.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • sélection d'informations nécessaires et suffisantes • fidélité au texte source • organisation manifeste et cohérente des informations 		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale • syntaxe et ponctuation Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Faire part de ses goûts cinématographiques et essayer de classer les films évoqués par genre	<p>Activité 1 : Identifier et comprendre la consigne de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser la consigne (projet, verbe d'action, domaine à traiter, forme de la réponse) <p>Activité 2 : Pratiquer une lecture survol d'un texte informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> Repérer les marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information En définir la fonction <p>Activité 3 : Pratiquer une lecture sélective du texte informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> Opter pour le mode de lecture adéquat à la tâche (lecture intégrale vs lecture sélective) Recourir éventuellement au dictionnaire <p>Activité 4 : Sélectionner les informations pertinentes à la recherche, au projet</p> <p>Activité 5 : Classer le film problématique (approche)</p> <ul style="list-style-type: none"> Sur la base des activités précédentes, classer le film problématique et justifier son classement <p>Activité 6 : Élaborer une fiche outil de savoirs littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter la situation de communication En déterminer les contraintes Comparer cette situation de communication à celle des textes sources afin d'organiser la fiche outil 	Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé/hypermédia et élaborer une fiche outil de savoirs littéraires

4.1.3. Élaborer un tableau comparatif

UAA concernées : UAA 2, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de dégager des bases de comparaison entre des objets²⁹
2. de sélectionner des informations pertinentes à la comparaison
3. d'organiser un tableau de comparaison
4. d'homogénéiser la formulation des informations

Les supports didactiques

1. deux séries d'objets à comparer
2. quatre paires d'objets à comparer
3. deux productions d'élèves
4. un exemple de production attendue
5. un tableau de comparaison lacunaire

L'approche

Le professeur distribue/affiche/projette divers objets à comparer. Il demande aux élèves de les classer et de justifier* leur classement. Il note au tableau les réponses des élèves.

Il les interroge ensuite sur la démarche qu'ils ont accomplie et fait émerger les notions de comparaison, de ressemblance, de différence et de base (ou critère) de comparaison.

Le professeur les questionne enfin sur l'intérêt cognitif de la démarche de comparaison dans tout dispositif d'apprentissage.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Évaluation diagnostique

Le professeur annonce la tâche finale : élaborer un tableau comparatif.

Il soumet deux objets à la classe et demande de les comparer en élaborant un tableau.

Il sélectionne la production d'un élève³⁰ et la soumet à l'évaluation de la classe en posant des questions comme...

- *Ce tableau est-il complet ?*
- *Est-il clair ?*
- *Les ressemblances et/ou différences y sont-elles manifestes ?*

Les élèves devront justifier leurs réponses.

²⁹ On prendra ici le terme « objet » dans son sens le plus large. Il peut s'agir d'objets de la vie courante, d'objets culturels, de textes...

³⁰ Il y a fort à parier que la majorité des tableaux élaborés par les élèves ne compteront que deux colonnes et que les bases de comparaisons seront absentes.

Tâche 2 : Comparaison de la production d'un élève à un exemple de performance* attendue

Le professeur distribue un tableau de comparaison modèle qui pourrait ressembler à celui-ci :

Bases de comparaison \ Objets	Objet 1	Objet 2
<i>base 1</i>	<i>différence</i>	<i>différence</i>
<i>base 2</i>	<i>différence</i>	<i>différence</i>
<i>base 3</i>	<i>ressemblance</i>	

Il demande aux élèves de comparer cet exemple de performance attendue à la production d'élève évaluée en tâche 1.

Exemples de questions :

- *Lequel de ces tableaux vous paraît le plus clair ? Pourquoi ?*
- *Que constatez-vous quant à la formulation de chacun ?*
- *Laquelle vous semble la plus cohérente ?*
- ...

Tâche 3 : Identification de bases de comparaison

Le professeur répartit les élèves en binômes. Il leur propose une série d'objets hétéroclites et demande à chaque duo de choisir deux objets qu'il estime comparables. Chaque couple énonce son regroupement et le justifie. Le professeur note les justifications au tableau.

À partir des justifications, le professeur fait émerger la notion de base de comparaison : il s'agit d'un aspect commun à plusieurs objets. Par exemple, si des élèves ont rapproché deux objets au motif qu'ils étaient rouges, le professeur les amènera à dégager la base de comparaison qu'est la couleur.

Le professeur impose deux objets plus complexes et demande aux élèves d'énoncer un certain nombre de bases de comparaison possibles. Il procède à une correction collective.

Tâche 4 : Élaboration d'un tableau comparatif

Le professeur distribue/affiche/projette deux objets et distribue aux élèves un tableau comparatif lacunaire. Il veillera à ce que chaque colonne présente des cellules à combler. Il demande aux élèves de compléter ce tableau.

Sur la base d'une production d'élève, il procède à une correction collective.

Le professeur attirera l'attention des élèves sur l'homogénéité de la formulation des informations et la visibilité des ressemblances entre les objets.

La tâche de transfert

Élaboration d'un tableau comparatif

Le professeur distribue aux élèves une paire d'objets et leur demande de les comparer dans un tableau. Il fixe le nombre minimum de bases à envisager.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention, du genre et des consignes : <ul style="list-style-type: none">• présence de X bases de comparaison• complétude de la comparaison• visibilité des ressemblances et des différences• homogénéité de la formulation		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale• orthographe grammaticale Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> • Classer des objets et justifier son classement • Expliciter sa démarche • S'interroger sur l'intérêt de cette démarche 	<p>Activité 1 : S'essayer au tableau de comparaison</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer deux objets en élaborant un tableau • Évaluer la production d'un condisciple <p>Activité 2 : Comparer une production d'élève à un exemple de performance attendue</p> <p>Activité 3 : Identifier des bases de comparaison</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composer une paire d'objets comparables • Justifier sa composition • Dégager des bases de comparaison des justifications • Énoncer les bases de comparaisons possibles pour la comparaison de deux objets imposés <p>Activité 4 : Élaborer un tableau comparatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compléter un tableau comparatif • Évaluer la production d'un condisciple • Veiller à l'homogénéité de la formulation et la présentation du tableau 	<p>Comparer deux objets en élaborant un tableau</p>

4.1.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société

UAA concernées : UAA 3, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans des supports écrits imprimés, multimédias* et hypermédias* à visée argumentative ;
2. de rédiger un avis argumenté ;
3. de s'ouvrir au monde en s'intéressant aux faits de société.

Les supports didactiques

1. Des textes imprimés, multimédias ou hypermédias
2. Des exemples de performance* attendue
3. Des schémas argumentatifs vierges
4. Des énoncés* neutres à modaliser

L'approche

À partir d'un exemple, le professeur définit l'expression « fait de société ». Il demande ensuite aux élèves de citer des faits de société.

Il s'accorde avec la classe pour en sélectionner un. Il garde les autres en réserve pour les tâches ultérieures.

Le professeur fait émerger les représentations des élèves sur le fait de société choisi.

Exemples de questions posées par le professeur :

- *Pourquoi peut-on considérer ce fait comme étant un fait de société ?*
- *Quel est le thème* de ce fait de société ?*
- *Que connaissez-vous de ce fait de société ?* (Lors de cette question, le professeur précisera et/ou confirmera les connaissances préalables des élèves sur ce fait.)

Le professeur annonce clairement la tâche finale et la situation de communication* dans laquelle elle s'inscrit : la rédaction d'un avis argumenté sur un fait de société adressé à l'ensemble de la classe.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Classement des prises de position et argumentation*

Le professeur encourage les élèves à prendre oralement position par rapport à ce fait.

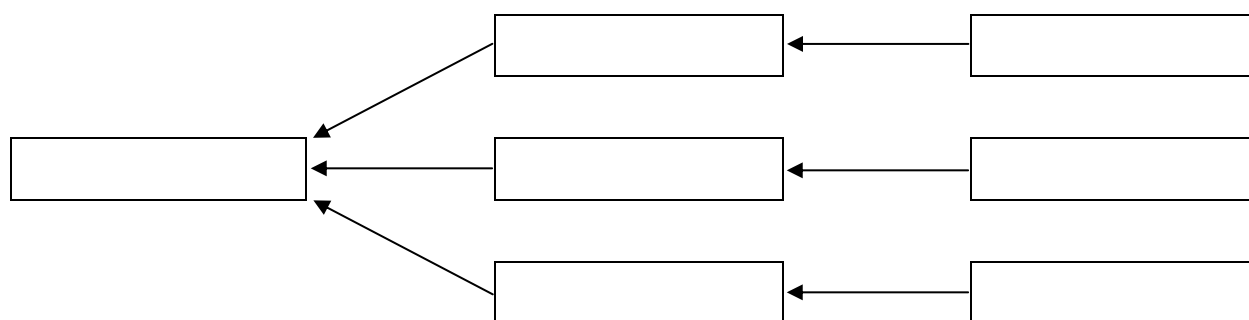
Il endosse le rôle de secrétaire et note au tableau les diverses prises de position (thèses*) émises par les élèves. Il les amène ensuite à rassembler celles-ci selon qu'elles sont positives, négatives ou nuancées.

Il est possible que certains élèves soient indécis ou sans opinion. Il est alors primordial de les interroger sur leur indécision.

Sur cette base, le professeur demande aux élèves de défendre leur prise de position par des arguments* qu'il note fidèlement au tableau. Après quoi, il invite les élèves à organiser ces arguments dans un tableau à deux colonnes (« pour » - « contre ») en veillant, dans la mesure du possible, à mettre ceux qui se répondent sur la même ligne. Cette méthode permet d'introduire les notions de contrargument et de nuance qui pourront être développées dès la 4^e année.

Tâche 2 : Observation d'exemples de performance attendue

Le professeur distribue plusieurs exemples de performance attendue traitant d'un autre fait de société. Dans un premier temps, il demande aux élèves d'en prendre connaissance et, pour chaque texte, de retrouver la thèse et les arguments avec lesquels ils compléteront les deux premières colonnes d'un schéma similaire à celui-ci :



Dans un second temps, le professeur demande aux élèves de comparer les schémas réalisés aux textes sources et de repérer dans ces derniers les informations qui pourraient remplir la troisième colonne du schéma.

Enfin, il fera discuter les élèves sur le rôle et l'emploi des connecteurs* logiques (sémantiques) et de la segmentation.

Ce faisant, le professeur rappellera la structure* argumentative.

Les élèves, avec l'aide (plus ou moins appuyée) du professeur, mettent au point une fiche outil récapitulative des notions abordées jusqu'ici.

Tâche 3 : Élaboration d'un écrit intermédiaire

Le professeur demande aux élèves de reprendre les thèses et arguments avancés lors de la tâche 1. Il leur demande d'abord d'élaborer un schéma en complétant les deux premières colonnes du schéma en fonction de leur opinion. Au besoin, il les invitera à expliciter leur schéma afin de les aider à vérifier s'il n'y a pas répétition ou contradiction entre les arguments.

Ensuite, il les invite à développer leurs arguments en complétant la troisième colonne du schéma.

Tâche 4 : Modalisation du propos

Partant d'exemples, puisés ou non dans les textes déjà travaillés, le professeur fait relever les marques de la subjectivité* de l'auteur. Il fait identifier les ressources langagières disponibles pour ce faire.

Afin de faire investir ces nouvelles ressources, le professeur distribue une série d'énoncés neutres et demande aux élèves de les modaliser.

Tâche 5 : Rédaction d'une argumentation

Le professeur demande aux élèves de textualiser le schéma élaboré en tâche 3.

Sur la base du critère de pertinence, il sélectionne « n » productions plus ou moins satisfaisantes qu'il soumet à l'ensemble de la classe pour évaluation et/ou amélioration.

Au besoin, il proposera des exercices d'entraînement et de structuration relatifs aux...

- connecteurs logiques,
- organisateurs textuels*,
- anaphores*,
- ...

La tâche de transfert

Rédaction d'un avis argumenté sur un fait de société

Le professeur distribue un texte relatif à un fait de société évoqué lors de l'approche. Il demande aux élèves de le lire afin de s'informer sur le sujet avant de rédiger un avis argumenté sur ce fait de société. Cet avis argumenté sera composé d'une thèse et de trois arguments illustrés.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'une thèse • présence de 3 arguments bien distincts • développement des arguments • cohérence de l'argumentation • marques de la subjectivité Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • anaphores • connecteurs nécessaires • organisation textuelle (segmentation) 		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale • syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> • Citer des faits de société • Exprimer ses représentations sur le fait de société sélectionné 	<p>Activité 1 : Classer des prises de position et argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Émettre une prise de position sur le fait de société choisi • Classer les prises de positions • Justifier sa prise de position par des arguments • Classer les arguments <p>Activité 2 : Observer des exemples de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer la thèse et les arguments de plusieurs textes • Schématiser les textes • Comparer chaque schéma à son texte source • Dégager la structure argumentative • Élaborer une fiche outil récapitulative <p>Activité 3 : Élaborer un écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schématiser son argumentation sur le fait de société choisi • Vérifier sa pertinence des arguments • Chercher une illustration à chaque argument <p>Activité 4 : Modaliser son propos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer des marques de subjectivité • Dégager les ressources langagières • Modaliser des énoncés <p>Activité 5 : Rédiger un avis argumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textualiser un schéma argumentatif • Évaluer et améliorer une production • Exercer certains points de grammaire à améliorer 	<p>Rédiger un avis argumenté sur un autre fait de société</p>

4.1.5. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société

UAA concernées : UAA 4, 3, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un ou plusieurs document(s),
2. d'exprimer oralement un avis argumenté.

Les supports didactiques

1. Divers avis relatifs à un même fait de société, issus de supports audio et/ou multimédias*
2. Des portefeuilles de documents (informatifs et persuasifs) abordant différents faits de société
3. Un exemple de contreperformance
4. Un exemple de performance* attendue et sa transcription

L'approche

Dans un premier temps, le professeur présente différents avis relatifs à un fait de société qu'il a choisi. Si nécessaire, il contextualise celui-ci et clarifie l'expression « fait de société ». Il vérifie ensuite la compréhension des avis en posant quelques questions aux élèves.

Exemples de questions posées par le professeur :

- *Certains avis vous choquent-ils ?*
- *En approuvez-vous certains autres ?*
- *D'autres encore suscitent-ils une réaction mitigée de votre part ?*

Dans un second temps, le professeur demande de classer les avis selon trois critères :

- les prises de position favorables,
- les prises de position défavorables,
- les prises de position mitigées.

Il note fidèlement les réponses des élèves au tableau divisé en trois colonnes titrées.

Les tâches d'application

Tâche 1 : **Appréciation d'une argumentation***

Le professeur invite les élèves à distinguer les avis qu'ils estiment plus convaincants que les autres.

Il leur demande ensuite de formuler, pour chacun des avis, la thèse*, les arguments* et leur développement éventuel (exemples, statistiques...). Il fera remarquer que, si la présence explicite de ces composantes contribue largement à l'adhésion du destinataire*, d'autres facteurs, plus formels, influent sur la réalisation de l'intention* de l'auteur. Il demande alors aux élèves d'identifier, dans les avis qu'ils estimaient plus convaincants, les procédés utilisés par les auteurs pour toucher le destinataire. Pour ce

faire, ils devront tenir compte du type de support, de la formulation des propos, et de la communication paraverbale et non verbale* éventuellement.

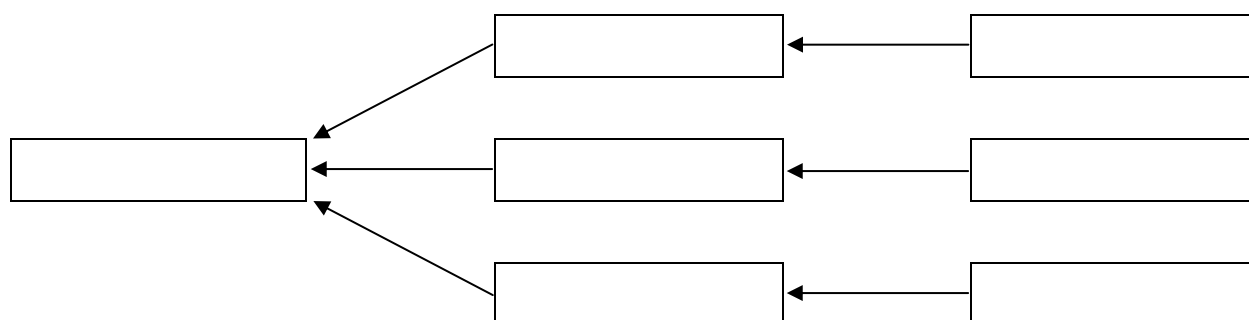
Tâche 2 : Observation d'une contreperformance et d'une performance attendue

Le professeur annonce qu'il va émettre oralement un avis argumenté sur un fait de société en guise d'exemple de contreperformance. Il précise qu'il commettra dès lors quelques erreurs volontaires (manque de cohérence* des propos, tics langagiers, emploi abusif de termes familiers, inadéquation de la communication paraverbale et non verbale, trous de mémoire...).

Il demande aux élèves de relever les erreurs de cette contreperformance en les notant sur une feuille. Au terme de l'audition, professeur et élèves discutent des qualités et des défauts de cette contreperformance. Ensemble, ils construisent une grille d'évaluation formative.

Le professeur annonce ensuite qu'il va émettre oralement un avis argumenté qui correspond à la performance attendue sur le même fait de société. Il se munit d'un aide-mémoire. Après l'audition, il demande aux élèves de pointer les qualités de cette performance et de les expliciter. Si nécessaire, on enrichit la grille d'évaluation formative.

Le professeur remet aux élèves la transcription de ce modèle. Il leur demande d'y repérer le thème*, la thèse, les arguments et les exemples et de compléter un schéma similaire à celui-ci :



Éventuellement, au terme de cette tâche, le professeur aide les élèves à dresser une fiche outil.

Tâche 3 : Préparation d'une argumentation

Le professeur présente trois nouveaux faits de société. Il demande aux élèves d'en choisir un et de prendre position.

Il met à leur disposition des portefeuilles de documents en lien avec les faits présentés, où figureront divers textes à visée informative et à visée persuasive.

Il demande aux élèves de planifier leur argumentation en la nourrissant des informations ou arguments présents dans le portefeuille de documents et en réalisant un schéma.

Enfin, il annonce clairement la tâche finale : émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société.

Tâche 4 : Élaboration d'un aide-mémoire

Le professeur distribue aux élèves divers types d'aide-mémoires (liste de mots clés, carte heuristique, tableau, plan...) relatifs à son exposé* de la tâche 2.

Il demande à chaque élève d'observer ces différents documents et de choisir celui qui lui convient le mieux. L'élève justifie son choix. Le professeur précise les avantages et les inconvénients des différents modèles. Il présente des possibilités de personnalisation d'un modèle (disposition des informations, orientation de la carte heuristique ou du tableau, utilisation d'abréviations...). Il rappelle aux élèves qui s'orientent vers un texte en guise d'aide-mémoire qu'ils devront éviter l'impression de lecture.

Au besoin, le professeur travaille avec les élèves des procédés de concision tels que la nominalisation, l'adjectivation, l'emploi d'hyperonymes, l'emploi de signes et symboles...

Il invite chaque élève à réaliser l'aide-mémoire relatif à l'avis argumenté préparé en tâche 3.

Tâche 5 : Évaluation d'exposés par les pairs

Le professeur invite quelques élèves à présenter leur avis argumenté.

Durant chaque exposé, les autres élèves sont chargés d'évaluer la présentation sur la base de l'un ou l'autre critère de la grille ébauchée en tâche 2 et finalisée par le professeur. Après chaque exposé, le professeur invite les élèves « évaluateurs » à commenter la prestation en fonction des critères observés et, le cas échéant, à prodiguer des conseils.

Si certains problèmes liés aux moyens de communication paraverbaux s'avèrent récurrents, le professeur peut proposer quelques exercices spécifiques.

Exemples de points à entraîner :

- respiration ventrale,
- pose de voix,
- débit,
- articulation,
- ...

La tâche de transfert

Argumentation orale relative à un fait de société

Le professeur propose trois nouveaux faits de société. Il met des portefeuilles de documents en lien avec les faits présentés (où figureront divers textes à visée informative et à visée persuasive) à disposition des élèves. Il fixe les modalités de passation (date, nombre d'arguments...).

À la date prévue, chaque élève émet oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'une thèse • présence de X arguments distincts • développement des arguments • cohérence de l'argumentation • fluidité de l'acte de parole Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique Cohésion textuelle : organisation manifeste de l'exposé (pauses/gestes)		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation Respect des valeurs promues par l'École Respect des règles de politesse		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> Écouter divers avis relatifs à un même fait de société Classer les avis selon la prise de position qu'ils représentent 	<p>Activité 1 : Apprécier une argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> Distinguer les avis les plus convaincants Formuler la thèse, les arguments et les exemples de chaque avis Identifier les procédés utilisés pour toucher le destinataire dans les avis les plus convaincants Sélectionner les informations susceptibles de soutenir la future argumentation <p>Activité 2 : Observer un exemple de contreperformance et un exemple de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> Écouter, observer un exemple de contreperformance et en relever les erreurs Construire une grille d'évaluation formative Écouter, observer un exemple de performance attendue et enrichir la grille d'évaluation formative Schématiser la transcription de l'exemple de performance et dégager la structure argumentative du modèle (Élaborer une fiche outil) <p>Activité 3 : Planifier son argumentation sur un fait de société</p> <ul style="list-style-type: none"> Choisir un fait de société parmi ceux proposés par le professeur Prendre connaissance d'un portefeuille de documents Planifier son argumentation <p>Activité 4 : Élaborer un aide-mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Observer différents types d'aide-mémoires, en choisir un et justifier son choix Réaliser l'aide-mémoire relatif à l'avis argumenté à présenter <p>Activité 5 : Évaluer des exposés de condisciples</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer un exposé sur la base d'un critère et prodiguer des conseils d'amélioration 	<p>Émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société</p>

4.1.6. Écrire la fin d'un récit de fiction

UAA concernées : UAA 5 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de lire et manifester leur compréhension d'un récit* de fiction*,
2. de l'amplifier en écrivant une fin cohérente (élément équilibrant et situation finale).

Les supports didactiques

1. Trois récits de fiction
2. Quelques productions d'élèves

L'approche

Le professeur pose une série de questions relatives aux fins de récits de fiction : questions sur des notions comme « fin heureuse ou malheureuse », « fin ouverte ou fermée », « nouvelle à chute »...

- *Comment définissez-vous chacune de ces notions ?*
- *Illustrez-les sur la base de vos expériences de lecteurs (lectrices).*

Il leur annonce qu'ils vont devoir écrire la fin d'un récit de fiction.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Évaluation de différentes amplifications d'un récit de fiction

Le professeur lit un récit de fiction amputé de sa fin. Les élèves disposent du texte.

Il leur demande d'en écrire la fin.

Il sélectionne quelques productions d'élèves : une satisfaisante et d'autres qui posent des problèmes de cohérence (par rapport à l'histoire et par rapport aux choix narratifs) avec le récit source.

Il demande aux élèves d'évaluer ces productions en posant des questions comme...

- *Qui est le narrateur dans l'œuvre source et dans chacune des amplifications ?*
- *La fin (cadre spatiotemporel, événements, personnages) est-elle en accord avec le récit source ?*
- *Quel système de temps est utilisé dans l'œuvre source et dans chacune des amplifications ?*
- *La manière d'écrire dans les amplifications est-elle compatible avec celle du récit source ?*

Il organise une confrontation des réponses. À cette occasion, il note au tableau les critères à prendre en compte (intrigue, choix narratifs, genre*, écriture...).

Sur cette base, il invite les élèves à évaluer leur production et à noter des propositions d'amélioration.

Il révèle la fin originale et attire l'attention des élèves sur l'agrément procuré par cette fin :

- *Était-elle prévisible ou provoque-t-elle un effet de surprise ?*
- *Est-elle ouverte ou fermée ?*
- *Est-elle heureuse ou malheureuse ?*
- *Est-elle susceptible de plusieurs interprétations ?*
- ...

Sur cette base, il fait lister les facteurs à prendre en compte pour imaginer et écrire une fin cohérente à un récit. Il fait noter cette liste au cahier.

Tâche 2 : Compréhension d'un récit de fiction amputé de sa fin

Le professeur lit un autre récit de fiction amputé de sa fin. Les élèves disposent du texte.

Il leur demande de répondre oralement à un questionnaire portant sur l'action, les personnages, les choix narratifs et, éventuellement, le genre dont relève le récit.

Tâche 3 : Planification de l'écriture de la fin d'un récit de fiction

Sur la base des réponses fournies précédemment, le professeur demande aux élèves de récapituler les caractéristiques particulières dont ils devront tenir compte pour écrire la fin du récit.

Il leur demande ensuite d'imaginer un élément équilibrant et une situation finale et d'en faire part à la classe, invitée à se prononcer sur sa plausibilité, la compatibilité avec le récit source et sur l'agrément procuré.

En cas de réserves émises par la classe à propos de certaines propositions, leurs auteur(e)s ont à justifier leurs choix.

Tâche 4 : Écriture de la fin du récit et amélioration d'une ou plusieurs production(s)

Le professeur demande aux élèves de rédiger la fin du récit.

Il sélectionne une ou plusieurs copie(s) d'élève(s) qui lui parai(ssen)t intéressante(s) pour une correction collective. Il le(s) distribue à la classe et interroge les élèves sur les qualités et faiblesses de cette (ces) production(s). Il en organise une réécriture collective.

Il distribue la fin originale et demande aux élèves de la comparer à la (aux) réécriture(s) mentionnée(s) ci-dessus.

Dans le prolongement de cette activité, le professeur prévoit les exercices d'entraînement/structuration qu'il juge utiles pour que les élèves s'améliorent (exercices relatifs à la conjugaison, au système des temps, à une difficulté syntaxique récurrente...).

La tâche de transfert

Rédaction de la fin d'un récit de fiction

Le professeur donne à lire un nouveau récit de fiction amputé de sa fin et demande aux élèves d'imaginer celle-ci et de l'écrire.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• présence d'un élément équilibrant et d'une situation finale• élément équilibrant et situation finale en cohérence avec le récit à terminer<ul style="list-style-type: none">- respect de l'univers de l'histoire (cadre et évènements)- respect des caractéristiques des personnages- respect du choix du narrateur- respect du système de temps utilisé dans le texte source- respect du registre de discours du récit à terminer- utilisation de procédés susceptibles de produire de l'agrément		Bonus
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• anaphores• connecteurs nécessaires• organisation textuelle :<ul style="list-style-type: none">- marques du discours rapporté (éventuel)		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale• orthographe grammaticale• formation des temps• syntaxe et ponctuation Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Définir et illustrer des expressions désignant des fins de récits	<p>Activité 1 : Évaluer différentes amplifications d'un récit de fiction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et/ou écouter un récit de fiction amputé de sa fin • Écrire une fin à ce récit • Évaluer quelques productions en étant guidé par des questions posées par le professeur • Autoévaluer sa production et proposer des améliorations • Lire la fin originale du récit source • En déterminer les facteurs d'agrément • Lister et noter au cahier les critères d'évaluation d'une amplification <p>Activité 2 : Manifester sa compréhension d'un récit de fiction amputé de sa fin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et/ou écouter un récit de fiction amputé de sa fin • Répondre oralement à un questionnaire portant sur l'action, les personnages, les choix narratifs, le genre... <p>Activité 3 : Planifier l'écriture d'une fin à ce récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les facteurs particuliers à prendre en compte pour écrire une fin cohérente au récit en question • Imaginer un élément équilibrant et une situation finale • Justifier les choix opérés <p>Activité 4 : Écrire la fin du récit et l'améliorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écrire la fin du récit • Améliorer collectivement la production d'un pair sélectionnée par le professeur • Comparer la fin originale à la réécriture collective • S'exercer à ne plus commettre certaines erreurs (par exemple : conjugaison et système des temps, erreurs syntaxiques...) 	Écrire la fin d'un récit de fiction

4.1.7. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau³¹

UAA concernées : UAA 6, 4, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. d'exprimer oralement un avis argumenté (jugement de gout* motivé),
2. de partager avec leurs pairs une rencontre avec une œuvre picturale,
3. de mettre au point un aide-mémoire sur lequel s'appuiera leur performance orale,
4. accessoirement, de naviguer dans un texte (imprimé ou hypermédia*), d'y sélectionner les informations adéquates à la recherche et d'en garder une trace.

Les supports didactiques

1. Une série de reproductions d'œuvres picturales sélectionnées par le professeur
2. Un exemple de performance* orale filmé et pris en charge par le professeur
3. Des dictionnaires ou encyclopédies imprimés ou hypermédias

L'approche

Le professeur expose ou projette la reproduction d'une œuvre picturale.

Il invite les élèves à réagir à l'œuvre en question. Il sélectionne et note au tableau quelques réactions en ayant pour objectif de faire remarquer aux élèves :

- la diversité et la relativité des appréciations
- la différence entre un jugement de gout et un jugement de valeur
- la variété des motifs invoqués
- le fait qu'un motif peut soutenir des appréciations opposées

Les tâches d'application

Tâche 1 : Observation de tableaux

Le professeur expose ou projette deux autres reproductions d'œuvres picturales, l'une figurative et l'autre abstraite.

Dans un premier temps, il interroge les élèves sur la différence la plus manifeste entre les deux œuvres afin de mettre en évidence les notions de figuratif et de non figuratif.

Dans un deuxième temps, il demande aux élèves d'observer chacune des œuvres en vue d'en dégager les éléments constitutifs (couleurs, cadrage, lumière, lignes, composition, format...).

Pour ce faire, il pose des questions comme :

- *Quelle(s) est(sont) la(les) couleur(s) dominante(s) ?*
- *S'agit-il de tons chauds ou de tons froids ?*
- *Quel type de plan l'artiste a-t-il privilégié ?*

³¹ Moyennant certains aménagements, ce dispositif peut convenir à d'autres œuvres graphiques.

- *Les lignes sont-elles droites, courbes ou brisées ?*
- *Comment l'artiste joue-t-il avec l'ombre et la lumière ?*
- *A-t-il respecté les lois de la perspective ?*
- ...

Si certaines questions semblent poser problème aux élèves, le professeur leur apporte, au fur et à mesure des échanges, les éclaircissements qu'il estime nécessaires. De la sorte, il les encourage à utiliser un vocabulaire précis en élaborant, si nécessaire, une fiche outil.

Dans un troisième temps, le professeur invite les élèves à exprimer les émotions et/ou les sentiments que chacune des œuvres suscite en eux. Il leur demande ensuite d'explicitier ce qui, dans l'œuvre, est de nature à provoquer ces émotions.

Tâche 2 : *Élaboration d'une liste de motifs d'agrément et/ou de désagrément*

Le professeur demande à chaque élève d'exprimer oralement son jugement de gout étayé d'un motif sur une des deux œuvres observées lors de la tâche 1.

Il demande à chacun d'entamer sa réponse par : « J'aime / je n'aime pas ce tableau parce que ... ».

Si la réponse est confuse, le professeur demande des éclaircissements.

Il fait remarquer qu'un jugement de gout motivé repose sur la mise en réseau d'un (des) aspect(s) de l'œuvre avec les dispositions personnelles de celui qui l'émet.

Dans le même ordre d'idées, il attire l'attention des élèves sur l'aspect éminemment personnel de ce type de discours* en leur demandant d'y repérer toutes les marques de la subjectivité*.

Il fait également observer que la structure d'un jugement de gout est argumentative.

Tâche 3 : *Présentation d'un exemple de performance*

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont devoir évaluer un jugement de gout motivé oral dont il est l'émetteur et qu'il a préalablement filmé.

Auparavant, il les invite à lister les critères qu'ils ont l'intention d'utiliser pour cette évaluation. Il les note au tableau et les fait classer par la classe :

- critères d'évaluation de la prestation orale proprement dite
- critères d'évaluation du contenu de l'exposé

Il leur distribue une première grille destinée à l'évaluation de la prestation orale et leur demande de la compléter à l'issue de la projection.

Il projette sa prestation enregistrée. Il n'aura pas hésité à rendre manifestes quelques défauts d'une performance orale (trou de mémoire, articulation faible, débit trop rapide, volume trop bas...) sans les caricaturer à l'excès.

Il leur distribue un schéma d'argumentation vierge et les charge de le compléter à l'issue d'une seconde projection.

Il projette à nouveau sa prestation enregistrée. Il n'aura pas hésité à commettre quelques maladresses (en particulier dans le développement de son argumentation) sans les caricaturer à l'excès.

Il organise le partage des évaluations et, au besoin, les valide grâce à la vidéo. Le but est de mettre en évidence les facteurs de réussite ou d'échec d'une communication* orale. Il fait noter ceux-ci au cahier.

Tâche 4 : Recherche d'informations

Le professeur annonce que la tâche de transfert comportera une brève présentation de l'artiste qui a peint l'œuvre. Il demande aux élèves de rappeler les questions auxquelles il s'agit de répondre : Qui ? Quand ? Où ?

Le professeur demande à chaque élève de choisir une des deux œuvres observées lors de la tâche1.

Il impose le recours à un dictionnaire (ou à une encyclopédie) imprimé ou en ligne pour effectuer la recherche d'informations sur l'artiste concerné.

Le professeur interroge un élève sur la manière dont il compte s'y prendre et demande aux autres d'évaluer cette démarche.

Les élèves procèdent à la recherche, sélectionnent les informations et en gardent une trace.

Tâche 5 : Élaboration d'un aide-mémoire

Le professeur interroge les élèves sur les informations qui, selon eux, doivent figurer sur un aide-mémoire destiné à l'exposé oral d'un jugement de gout motivé sur un tableau. Au cours de la discussion, des différences entre les élèves peuvent se manifester. Il n'est cependant pas opportun de vouloir à tout prix uniformiser les aide-mémoires : à chacun ses besoins en la matière. C'est la performance orale qui permettra de déterminer si les choix de chacun se sont avérés pertinents ou insatisfaisants et pourquoi.

Le professeur propose des reproductions de tableaux aux élèves. Il leur demande d'élaborer un aide-mémoire en vue de présenter oralement un jugement de gout motivé.

Tâche 6 : Présentation orale d'un jugement de gout motivé sur un tableau

Sur la base de l'aide-mémoire élaboré précédemment, les élèves viennent présenter leur jugement de gout à la classe. Cet exposé est relativement bref.

Les auditeurs évaluent les performances à l'aide d'une grille critériée (cf. supra).

À l'issue de cette tâche et si nécessaire, le professeur prévoit d'exercer les élèves à ouvrir et clore un exposé, à utiliser au mieux leurs ressources vocales (articulation, débit, volume), à regarder leur auditoire et à tenir une posture appropriée.

La tâche de transfert

Présentation orale d'un jugement de gout motivé

Le professeur propose des reproductions de tableaux aux élèves. Il leur demande de présenter oralement à la classe un jugement de gout motivé sur l'un d'eux. Il fournit une grille critériée pour que les auditeurs évaluent les prestations de leurs condisciples.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit		
Visibilité	Support (reproduction de l'œuvre picturale) visible pour l'auditoire		
Pertinence	Respect de l'intention, du genre et des consignes : <ul style="list-style-type: none">• présence d'informations sur l'artiste• présence d'un jugement de gout• présence de X motifs• développement des motifs• cohérence entre jugement et motifs• marques de l'intersubjectivité• impression de parole spontanée Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Cohésion textuelle : organisation manifeste de l'exposé		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des règles de politesse Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation Respect des valeurs promues par l'École		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> • Réagir à une peinture, exposée au tableau • Faire le point sur les avis exprimés 	<p>Activité 1 : Observer deux tableaux pour manifester sa compréhension d'une œuvre picturale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer figuratif et non figuratif • Observer les éléments constitutifs (couleurs, cadrage, lumière, lignes, composition, format...) • Exprimer l'effet (émotions, sentiments) produit par les œuvres observées <p>Activité 2 : Découvrir les caractéristiques génériques d'un jugement de gout</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier la structure argumentative et la schématiser • Repérer les marques de la subjectivité de l'énoncé <p>Activité 3 : Observer et évaluer un exemple de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les critères d'évaluation de la prestation orale et de son contenu • Confronter les évaluations en vue de mettre en évidence les facteurs de réussite ou d'échec d'une communication orale <p>Activité 4 : Trouver des informations sur l'auteur d'un tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre la consigne de recherche • Naviguer dans le texte informatif et identifier le mode de classement de l'information • Sélectionner l'information et la recopier <p>Activité 5 : Élaborer un aide-mémoire en vue de défendre oralement un jugement de gout sur un tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les informations essentielles devant y figurer • S'interroger sur les besoins de chacun en la matière • Élaborer un aide-mémoire en vue de défendre un jugement de gout motivé sur un tableau donné <p>Activité 6 : Prendre la parole pour exposer un jugement de gout motivé sur un tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposer son jugement de gout motivé • Évaluer les performances de ses pairs à l'aide d'une grille critériée • S'exercer à ouvrir et clore une intervention orale • S'exercer à utiliser au mieux ses ressources vocales (articulation, débit, volume) • S'exercer à regarder ses interlocuteurs • S'exercer à tenir une posture adéquate 	<p>Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau</p>

4.2. Exemples de dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés

4.2.1. Parodier une publicité³²

UAA concernées : UAA 5, 3 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables d'intervenir dans une œuvre graphique/picturale en la transposant.

Les supports didactiques

1. Un portefeuille de publicités issues de la presse écrite ou de campagnes d'affichage
2. Un portefeuille de parodies* des publicités mentionnées ci-dessus

L'approche

Le professeur interroge les élèves sur leurs représentations de la publicité et de la parodie, ce qui lui permet de faire une évaluation diagnostique partielle.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Observation et analyse de publicités

Le professeur donne à observer des publicités soit en les projetant, soit en les affichant au tableau dans un format adapté à la classe, soit en en distribuant des reproductions. Il interroge les élèves pour faire émerger les paramètres de la situation de communication* :

- Qui s'adresse à qui ?
- Quelle intention* poursuit-il ?
- Dans quelles circonstances (qui ne sont pas celles de la lecture en classe) ?
- ...

Il poursuit le questionnement de manière à dégager la structure* argumentative des publicités envisagées :

Comment l'émetteur s'y prend-il pour réaliser son intention ?

Il veille à poser des questions de nature à débusquer l'implicite* des messages (texte et/ou image) et à produire les inférences* qui s'imposent.

Il pose des questions qui attirent l'attention des élèves sur l'image (cadrage, format, composition, couleurs...) et sur la relation entre celle-ci, le texte et l'intention de communication.

Si les publicités choisies s'y prêtent, le professeur interroge les élèves pour permettre l'identification d'éventuelles références culturelles :

³² La parodie peut bien évidemment porter sur d'autres hypotextes que des publicités.

Y a-t-il dans cette publicité un élément (textuel et/ou iconique) qui vous évoque un personnage célèbre, une œuvre picturale, un film, un évènement connu... ?

Le professeur vérifie la compréhension fine des messages publicitaires proposés à l'aide de questions portant sur les valeurs sous-jacentes :

Parmi ces publicités, y en a-t-il qui font l'éloge de la liberté individuelle, de la richesse, de la santé, de la beauté... ?

Le professeur demande aux élèves, sur la base de tout ce qui a été dit, de réaliser le schéma argumentatif de l'une ou l'autre publicité examinée.

Tâche 2 : Comparaison publicités - parodies

Le professeur donne à observer des parodies des publicités envisagées dans la tâche 1 et utilise la même procédure que celle décrite ci-dessus.

Sur la base de ce qui a été observé, le professeur interroge sur les points communs aux différentes parodies présentées de manière à faire lister les procédés parodiques.

Tâche 3 : Projet de parodie

Le professeur impose une publicité aux élèves afin qu'ils en explicitent une transposition parodique. Il accorde aux élèves un moment de réflexion et de travail individuel et leur enjoint de noter les éléments (textuels et/ou iconiques) qu'ils ont l'intention de modifier.

Dans un second temps, il leur demande de proposer à la classe leur projet de parodie.

Le professeur organise les échanges de sorte que les élèves discutent de la pertinence des choix opérés.

La tâche de transfert

Parodie de publicité

Le professeur impose une publicité commune à tous ou en propose plusieurs parmi lesquelles les élèves peuvent faire un choix, ou encore il leur laisse la liberté de choisir eux-mêmes une publicité.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page Qualité de l'image		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • perceptibilité de l'hypotexte • transformation parodique de l'hypotexte : <ul style="list-style-type: none"> - image - texte - portée symbolique (éventuelle) • cohérence entre le texte et l'image • utilisation de procédés susceptibles de produire de l'agrément 		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Adéquation texte/image		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Partager ses représentations préalables de la publicité et de la parodie	<p>Activité 1 : Observer et analyser des publicités (hypotextes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication • Dégager la structure argumentative • Débusquer et inférer l'implicite • Analyser l'image (format, cadrage, composition, couleurs...) • Identifier les éventuelles références culturelles • Identifier des choix stylistiques • Établir la (les) relation(s) texte - image • Dégager la portée symbolique ou idéologique éventuelle <p>Activité 2 : Comparer hypotextes et hypertextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Activité 1 • Identifier les procédés parodiques <p>Activité 3 : Planifier une transposition parodique d'une publicité</p>	Réaliser une parodie de publicité

4.2.2. Composer un poème à partir de poèmes existants

UAA concernées : UAA 5 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de lire des poèmes,
2. d'en manifester leur compréhension,
3. d'écrire un poème personnel en utilisant des éléments de poèmes sources.

Les supports didactiques

Deux séries de poèmes en vers et/ou en prose³³, chacune relative à un thème commun

L'approche

Pour faire émerger les représentations des élèves, le professeur expose des images (photos, reproductions de tableaux...) et demande s'il leur semble possible d'écrire un poème en s'inspirant de chacune d'elles. Il affine la réflexion par le biais de questions.

Exemples de questions :

- *Pour vous, qu'est-ce que la poésie ?*
- *Y a-t-il des thèmes que vous jugez plus poétiques que d'autres ?*
- *Y a-t-il, selon vous, des thèmes qui ne peuvent être traités en poésie ?*
- *Selon vous, y a-t-il des caractéristiques propres au langage poétique ?*
- ...

Il note au tableau les réponses des élèves.

Il leur annonce que, au terme de la séquence, ils auront à composer un poème.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Confirmation et/ou modification des représentations préalables

Le professeur distribue plusieurs poèmes relatifs à un même thème. Il veille à diversifier les textes (poèmes en vers réguliers, irréguliers, libres...).

Il en fait la lecture en demandant aux élèves ce qui fait que ces textes sont considérés comme des poèmes. Il confronte les réponses des élèves à leurs représentations et les amène à constater qu'un poème respecte certaines règles propres (versification, mise en page...) et peut en enfreindre d'autres en usage dans le langage ordinaire.

Ces observations seront consignées dans une fiche outil que l'on amplifiera au fil des apprentissages.

³³ On réservera les poèmes en prose au 3^e degré.

Tâche 2 : Sélection d'extraits

Dans le corpus lu en tâche 1, le professeur sélectionne au moins un poème en vers réguliers et un autre. Il demande aux élèves de dire ce qu'ils comprennent de chaque texte et organise une confrontation des réponses.

À l'aide d'un questionnaire, il fait identifier les procédés poétiques utilisés et les effets qu'ils produisent.

Chaque élève relèvera dans ces poèmes quelques (fragments de) vers ou formulations qu'il apprécie particulièrement en raison de la mesure, des sonorités, des figures...

Lors de la mise en commun, chaque élève devra motiver ses choix.

Au terme de cette tâche, les élèves, plus ou moins guidés par le professeur, complètent la fiche outil par les procédés poétiques observés.

Tâche 3 : Composition d'un poème

Dans un premier temps, le professeur affiche des fragments de poèmes qu'il a lui-même sélectionnés. Il invite les élèves à essayer divers assemblages et de s'accorder sur la recomposition. Il fait alors remarquer que, si la poésie autorise certaines libertés langagières, la correction de l'orthographe et de la grammaire reste de mise. Il demande aux élèves d'effectuer les modifications nécessaires (accords, anaphores*...).

Dans un second temps, les élèves composent un poème personnel à partir de la sélection d'extraits opérée en tâche 2 et du corpus proposé en tâche 1.

Le professeur leur précise qu'ils sont libres...

- de modifier le temps et la personne des verbes
- de modifier les pronoms personnels et les possessifs
- de fragmenter les vers (phrases*) sélectionné(e)s pour en isoler un élément
- d'y insérer l'un ou l'autre élément (vers ou partie de vers) personnel
- de ponctuer le poème
- ...

Il leur impose de titrer leur production.

Selon le moment de l'apprentissage, le professeur pourra imposer l'emploi de l'un ou l'autre procédé poétique.

La tâche de transfert

Composition d'un poème à partir de poèmes sources

Le professeur distribue plusieurs poèmes sur un même thème. Les élèves y sélectionnent des extraits afin de recomposer un poème en respectant les consignes énoncées lors de la tâche 3.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne		
Pertinence	Respect de l'intention, du genre et des consignes : <ul style="list-style-type: none"> • mise en page • présence d'un titre • utilisation de fragments des poèmes donnés • cohérence interne à la production • utilisation éventuelle de procédés poétiques (figures de style, jeu sur les sonorités, mesure...) 		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale • orthographe grammaticale Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> • Réagir à des images exposées (photos, reproductions de tableaux...) • Partager oralement ses représentations préalables de la poésie 	<p>Activité 1 : Confirmer/Infirmer/Modifier les représentations préalables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter divers poèmes (vers réguliers, irréguliers, libres...) relatifs à un même thème • Confronter les différentes réponses de la classe aux représentations exprimées lors de la phase d'approche • Identifier les règles propres à la poésie • Rédiger un début de fiche outil <p>Activité 2 : Sélectionner plusieurs extraits dans des poèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire (au moins) deux poèmes (l'un en vers réguliers, l'autre en vers libres) • Répondre à un questionnaire pour identifier les procédés poétiques utilisés et les effets produits • Choisir des (fragments de) vers et/ou formulations jugées poétiques • Partager ses choix avec la classe et les justifier • Compléter la fiche outil <p>Activité 3 : Composer un poème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composer collégialement un poème par assemblage de fragments • Effectuer les modifications grammaticales nécessaires • Composer individuellement un poème par assemblage de fragments et en respectant les consignes supplémentaires éventuelles • Titrer sa composition 	<p>Composer un poème à partir de poèmes sources</p>

4.2.3. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle (de lecture)

UAA concernées : UAA 6, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de cerner, dans un récit* de fiction*, les facteurs d'agrément ;
2. de mettre au point un aide-mémoire sur lequel s'appuiera leur performance* orale ;
3. de relater, oralement, à leurs condisciples, de manière incitative, une agréable découverte d'un monde fictionnel.

Les supports didactiques

1. Un exemple de performance orale attendue et sa transcription
2. Un exemple de contreperformance orale
3. Une série de courts récits de fiction

L'approche

Le professeur, muni d'un aide-mémoire, exemplifie la performance orale attendue, en relatant sa découverte d'une fiction livresque ou cinématographique et en insistant sur les facteurs de son intérêt³⁴. Il demande aux élèves d'être particulièrement attentifs aux motifs pour lesquels il a, lui, pris plaisir à lire le livre ou à voir le film dont il va parler.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Émergence des facteurs d'agrément

Le professeur demande aux élèves de citer les raisons pour lesquelles il a apprécié cette fiction. Tout en s'abstenant d'intervenir dans les discussions, il note au tableau les énoncés de motifs qui font l'objet d'un accord.

Le professeur distribue la transcription de son exposé*. Il demande aux élèves d'y retrouver les motifs notés au tableau et de vérifier la fidélité de ces derniers.

Il leur demande ensuite de repérer, dans le texte, des motifs qui leur ont échappé en début de tâche.

Au terme de l'activité, les élèves disposent ainsi d'une liste de motifs d'agrément.

Le professeur demande ensuite aux élèves s'ils sont en mesure de raconter l'histoire dans son intégralité et pourquoi. Il met de cette façon en évidence une qualité essentielle de la relation d'expérience attendue : elle doit donner l'envie de partager cette expérience et, pour cela, elle doit sauvegarder la curiosité.

³⁴ Entre autres, ce qui a suscité son désir de connaître les antécédents d'une action en cours, ce qui va arriver aux personnages et ce qui provoque sa surprise lorsque ses suppositions ou ses prévisions ne s'avèrent pas.

Tâche 2 : Analyse d'une contreperformance

Le professeur annonce qu'après avoir donné l'exemple de la performance attendue, il donne cette fois un contrexemple.

Il relate, sans aide-mémoire cette fois, la découverte d'une histoire écrite ou filmée en commettant volontairement des maladresses auxquelles il peut s'attendre de la part des élèves : mention de circonstances sans intérêt, posture énonciative* inadéquate, allusions incompréhensibles à un monde fictionnel que l'auditoire ne connaît pas, désamorçage des effets de la mise en intrigue*, utilisation de mots aussi laudatifs qu'insignifiants, manque d'organisation du propos, etc.

Au terme de sa prise de parole, le professeur invite la classe à faire une critique constructive de la performance. Chaque intervenant conclura par un conseil.

Le professeur fait remarquer que sa relation d'expérience orale ne s'appuyait pas sur un écrit et il suggère que cette absence d'aide-mémoire puisse rendre partiellement raison des maladresses qui ont été relevées.³⁵

Compte tenu des observations faites depuis le début de la séquence, les élèves, accompagnés par le professeur récapitulent les qualités nécessaires de la performance attendue.

Afin de dégager les ressources utiles, le professeur amène les élèves à échanger sur la procédure à mettre en place pour réaliser la tâche finale. Au besoin, le professeur relancera la réflexion par des questions relatives à la situation de communication*, la structure discursive*, le choix du lexique (mélioratif, incitatif...), les organisateurs textuels*, les moyens de communication paraverbaux et non verbaux*...

Tâche 3 : Relation d'expérience

Le professeur propose plusieurs récits courts. Chaque élève choisit le récit qu'il va lire et prépare, à son propos, sa relation d'expérience pour une date fixée. Le professeur annonce que les performances de deux ou trois d'entre eux vont faire l'objet d'une critique constructive analogue à celle qui lui a été précédemment adressée.

Pour cette évaluation formative, on exigera des élèves « évaluateurs » des critiques claires et des conseils précis.

La tâche de transfert

Présentation orale d'une expérience de lecture

Relater de manière incitative une expérience culturelle.

³⁵ Le professeur qui souhaite travailler l'élaboration d'un aide-mémoire pourra se référer aux exemples de dispositifs didactiques *Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société* (p. 97) et *Défendre oralement un jugement de goût sur un tableau* (p. 107).

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présentation du récit (résumé apéritif) • présence d'une thèse incitative • développement d'une argumentation • cohérence de l'argumentation • marques de l'intersubjectivité • fluidité de l'acte de parole Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Cohésion textuelle : organisation manifeste de l'exposé		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des règles de politesse Respect des valeurs promues par l'École Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Écouter un exemple de performance attendue	<p>Activité 1 : Dégager les facteurs d'agrément et une qualité essentielle d'un exemple de performance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relever les motifs d'agrément dans l'exemple de performance • Repérer les autres motifs d'agrément dans la transcription et les reformuler • (Tenter de) Résumer oralement le récit sur lequel porte l'exposé <p>Activité 2 : Analyser un exemple de contreperformance</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les maladresses commises et énoncer des conseils • Mettre une procédure au point <p>Activité 3 : Préparer une relation d'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un récit court parmi ceux proposés par le professeur et préparer sa relation à la classe • Observer la performance de condisciples • Repérer les maladresses commises et énoncer des conseils 	Relater oralement une expérience agréable de lecture pour inciter ses condisciples à la partager

4.3. Exemples de dispositifs didactiques pour le troisième degré

4.3.1. Présenter un aspect d'un courant artistique ou de pensée

UAA concernées : UAA 2, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de réaliser un portefeuille de textes référencés,
2. de naviguer dans plusieurs textes et y sélectionner des informations,
3. de manifester leur compréhension de textes littéraires,
4. de réaliser un exposé* oral synthétique pour informer autrui.

Les supports didactiques

1. Un texte informatif général par courant abordé
2. Un corpus de documents d'époque par aspect de courant à traiter³⁶
3. Un exemple de performance* attendue
4. Le portefeuille de documents informatifs ayant servi à la préparation de l'exemple de performance
5. Un support visuel³⁷ satisfaisant pour accompagner l'exposé du professeur et d'autres supports non satisfaisants

L'approche

Le professeur distribue un texte informatif sur un courant et demande aux élèves de le lire. Par le biais de questions, il les amène à dégager les divers aspects du courant (cadre spatiotemporel, contexte socio-historique, grandes figures, thèmes récurrents, genres* littéraires pratiqués...).

Il leur annonce qu'au terme de la séquence ils auront à présenter oralement et en groupes un aspect d'un courant.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Recherche d'informations

Le professeur annonce un aspect du courant à traiter collégalement. Il demande aux élèves de réaliser un portefeuille de documents (articles de dictionnaires ou d'encyclopédies généralistes et/ou spécialisés, imprimés et/ou en ligne...) à ce sujet. Il rappelle que chaque document sélectionné doit être pertinent à la tâche et dument référencé.

À partir des références des ouvrages et sites consultés, le professeur amène les élèves à réfléchir à la notion de fiabilité et à interroger celle des documents fournis.

³⁶ Nous recommandons de proposer trois textes par corpus. Si le courant et l'aspect s'y prêtent, on insèrera avantageusement un document iconographique dans le corpus.

³⁷ Affiche(s) ou diaporama, selon le matériel disponible.

Exemples de questions :

- *Qu'est-ce que la fiabilité d'une source ?*
- *Les documents issus de livres ou d'Internet vous semblent-ils d'une égale fiabilité ? Pourquoi ?*
- *La mention du nom de l'auteur d'un article Internet assure-t-elle de la fiabilité de ce dernier ? Pourquoi ?*
- *L'adresse url d'un site peut-elle donner des indices quant à sa fiabilité ? Comment ?*
- *De quels types de sources estimez-vous devoir vous méfier ? Comment les reconnaissez-vous ?*
- ...

Au besoin, les élèves rédigent une fiche outil relative à la recherche documentaire et au référencement des sources.

Compte tenu de la réflexion menée sur la fiabilité des documents apportés, les élèves s'accordent sur un corpus commun.

Tâche 2 : Observation d'un exemple de performance

Le professeur signale qu'il va présenter, à titre d'exemple de performance attendue, un autre aspect du courant abordé. Il invite les élèves à prendre des notes.

À l'aide d'un support visuel, il réalise son exposé en illustrant ses propos et en veillant à mettre en œuvre des moyens de communication paraverbaux et non verbaux*. Sa prestation terminée, il demande aux élèves d'identifier les spécificités de la situation de communication* de l'exposé – notamment l'attention portée aux destinataires* – et d'en dégager le plan.

Le professeur distribue les textes informatifs à partir desquels il a préparé sa performance. Il demande aux élèves d'y relever les informations qui ont été transmises durant l'exposé et d'identifier dans leurs notes ce qui ne figure pas dans lesdits documents.

Le professeur distribue alors le corpus de documents d'époque dont il s'est servi. Il fera remarquer que les exemples donnés dans l'exposé relèvent d'une compréhension fine des documents en question. Pour amener les élèves à analyser adéquatement lesdits documents, le professeur pose quelques questions à propos de chacun.

Exemples de questions :

- *Quel est le thème de ce document ?*
- *Quelle vision/conception l'auteur a-t-il de... ?*
- *L'auteur fait-il passer un message ? Si oui, lequel et comment ?*
- *Quel lien peut-on établir entre ce document et les informations relatives à l'aspect du courant ?*
- ...

Au terme de cette activité, les élèves disposent des spécificités de la situation de communication, du plan de l'exposé et du type d'informations à donner. Le professeur les invite à discuter d'une procédure de préparation de la tâche finale. Les élèves consignent le tout dans une fiche outil générique de l'exposé informatif.

Tâche 3 : Sélection et organisation des informations

Le professeur divise la classe en groupes de deux ou trois élèves. Il leur demande de se répartir les textes informatifs du portefeuille commun élaboré en fin de tâche 1 et d'y sélectionner les informations nécessaires à un exposé oral. Chaque groupe rassemble et organise les informations sélectionnées.

Le professeur distribue ensuite un corpus de documents d'époque illustrant cet aspect du courant. Il demande aux groupes d'analyser ces documents et de s'en servir pour exemplifier les informations sélectionnées précédemment.

En guise de correction, les groupes confrontent leurs sélections d'informations organisées et illustrées. Chacun devra être capable de justifier ses choix.

Il invite enfin chaque groupe à répartir équitablement les prises de parole et chaque élève à réaliser son aide-mémoire.³⁸

Tâche 4 : Réalisation d'un support visuel³⁹

Le professeur affiche/projette plusieurs supports visuels dont il aurait pu se servir lors de son exposé « modèle » (cf. Tâche 2). Il invite les élèves à en relever les qualités et/ou défauts. Il leur demande d'en évaluer les conséquences pour le destinataire.

Exemples de défauts :

- écriture ou police de caractères difficile à déchiffrer
- taille de caractères trop petite
- manque de hiérarchisation des informations
- excès de couleurs
- manque de cohérence visuelle
- ...

Les élèves notent les caractéristiques de contenu, de formulation et de présentation du support visuel dans la fiche outil générique de l'exposé élaborée en fin de tâche 2.

Dans le cas de la réalisation d'un diaporama, le professeur s'assurera de la maîtrise de l'outil informatique. Il proposera, le cas échéant, de se référer à un manuel, un tutoriel...

La tâche de transfert

Présentation d'un aspect d'un courant artistique ou de pensée

Le professeur constitue des groupes de deux ou trois élèves et attribue à chacun un aspect d'un courant⁴⁰. Il donne à chaque groupe un corpus de documents d'époque en lien avec l'aspect à présenter. Il précise les consignes de réalisation du portefeuille

³⁸ Le professeur qui souhaite travailler l'élaboration d'un aide-mémoire pourra se référer aux exemples de dispositifs didactiques *Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société* (p. 97) et *Défendre oralement un jugement de goût sur un tableau* (p. 107).

³⁹ Affiche(s) ou diaporama, selon les possibilités logistiques.

⁴⁰ S'il fait travailler sur un courant non encore abordé, il distribuera également un texte informatif général à ce sujet.

de textes informatifs (nombre de textes, types de sources, traces de la sélection d'informations, référencement...) et de présentation de l'exposé (durée, support visuel...). Il fixe la date de la remise du portefeuille et de l'exposé.

Grilles d'évaluation

Portefeuille de documents

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre et des consignes : <ul style="list-style-type: none"> • X documents pertinents à la tâche • fiabilité des sources • traces de la sélection d'informations • références biblio/sitographiques 		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe lexicale Soin du dossier		

Exposé oral informatif

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit		
Visibilité	Support visible pour l'auditoire		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• sélection d'informations nécessaires et suffisantes• illustration de ces informations• fidélité aux textes sources :<ul style="list-style-type: none">- absence de déformation des textes sources- absence de prise de position personnelle• impression de parole spontanée• utilisation appropriée du support visuel Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Cohésion textuelle (organisation manifeste de l'exposé)		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Dégager les aspects d'un courant à la lecture d'un texte informatif général	<p>Activité 1 : Chercher l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un portefeuille de textes informatifs référencés concernant un aspect du courant abordé en approche • Cerner la notion de fiabilité des sources <p>Activité 2 : Observer un exemple de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dégager les spécificités de la situation de communication et la structure de l'exposé du professeur • Comparer le contenu de l'exposé du professeur aux documents sources • Analyser des documents d'époque pour illustrer les informations sélectionnées • Rédiger la fiche outil générique de l'exposé <p>Activité 3 : Sélectionner et organiser les informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relever des informations en groupes • Illustrer les informations à partir de documents d'époque • Rassembler et organiser les informations au sein du groupe • Se répartir les prises de parole • Réaliser son aide-mémoire <p>Activité 4 : Réaliser un support visuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser des exemples et contre-exemples 	Présenter oralement un aspect d'un courant artistique ou de pensée

4.3.2. Rédiger une réponse synthétique à une (ou plusieurs) question(s) posée(s)

UAA concernées : UAA 2, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de sélectionner dans un portefeuille de textes (extraits d'essais, articles de presse, interviews, textes littéraires..., imprimés ou hypermédias*) les informations pertinentes à la (aux) question(s) posée(s),
2. de mettre ces informations en réseau,
3. de planifier et rédiger une réponse synthétique.

Les supports didactiques

1. Un exemple de réponse synthétique
2. Un tableau synoptique vierge relatif à l'exemple de réponse synthétique
3. Les textes sources de l'exemple de réponse synthétique
4. Deux portefeuilles de textes abordant chacun une problématique* différente
5. Des fiches outils relatives à certains savoirs langagiers

Remarque liminaire

Bien que le présent dispositif soit élaboré afin de faire rédiger une réponse synthétique en guise de tâche de transfert, nous encourageons à en phaser l'apprentissage tel que le prévoit la planification de l'UAA 2.

Ainsi, on visera dans un premier temps l'élaboration d'une fiche synthétique

- répondant à une seule question,
- fondée sur des textes à visée exclusivement informative,
- ne nécessitant qu'une textualisation minimum (organisateurs textuels* : titraille, puces...).

On adaptera dès lors l'exemple de production donné en approche et les tâches d'application en fonction de ces caractéristiques. On s'arrêtera à la fin de la tâche 3.

Dans un second temps, on réactivera et approfondira les apprentissages déjà menés. On demandera aux élèves de

- répondre à une problématique,
- se fonder sur des textes divers,
- rédiger leur réponse synthétique.

L'approche

Le professeur engage un remue-méninges pour faire émerger les représentations des élèves quant à la notion de synthèse. Au besoin, il les aide en posant des questions relatives aux autres activités résumantes travaillées durant le cursus en français et dans les autres cours.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Conceptualisation de la tâche

Le professeur distribue un exemple de réponse synthétique et demande aux élèves...

- d'en prendre connaissance,
- d'inférer la (les) question(s) à laquelle (auxquelles) elle répond,
- d'identifier le nombre de documents sur lesquels elle se fonde.

Dans un deuxième temps, il leur demande

- de repérer des indices de mise en réseau des informations,
- d'identifier la nature des relations entre ces informations.

Ensuite, il leur fournit un tableau synoptique vierge comptant autant de colonnes que de documents sources et une dernière colonne intitulée « Mise en réseau » et les invite à le remplir.

Document 1 (titre et/ou auteur, énonciateur de l'information)	Document 2 (titre et/ou auteur, énonciateur de l'information)	Document 3 (titre et/ou auteur, énonciateur de l'information)	Mise en réseau (ressemblance, ajout, différence, opposition...)
Information a			

Si, parmi les informations reprises dans le tableau, certaines sont attribuées à une autre personne que l'auteur du document, le professeur demandera aux élèves d'en noter l'énonciateur dans le tableau.

Dans un troisième temps, le professeur distribue le dossier de documents sources et demande aux élèves de le comparer globalement à l'exemple de réponse synthétique.

Sur la base de tout ce qui a été fait, il amène les élèves à construire une définition du genre qui pourrait ressembler à ceci :

La synthèse est un texte répondant à une (plusieurs) question(s). Elle se fonde sur plusieurs documents (sources) dans lesquels il convient de sélectionner les éléments de réponse. L'auteur d'une synthèse doit mettre en réseau les informations sélectionnées. Son intention est d'informer un destinataire* n'ayant pas eu accès à ces documents. C'est pourquoi il doit être fidèle aux sources en plus d'être concis.*

Tâche 2 : Élaboration et mise en œuvre d'une procédure

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont devoir, au terme de la séquence, rédiger une réponse synthétique. Il les invite à discuter d'une procédure de réalisation de la tâche finale compte tenu des observations faites lors de la conceptualisation (tâche 1). Les élèves devront justifier* leurs propositions.

Les étapes de cette procédure faisant accord (total ou partiel mais validé par le professeur) pourraient être les suivantes :

1. Lire l'ensemble des documents
2. Dessiner un tableau avec autant de colonnes que de documents et une colonne « Mise en réseau »
3. Traiter les documents sources un par un :
 - a. sélectionner les éléments de réponse (et éventuellement leur énonciateur)
 - b. les reporter dans le tableau
4. Confronter les informations sélectionnées dans les divers documents et remplir la colonne « Mise en réseau »
5. Élaborer le plan de rédaction
6. Rédiger sa réponse
7. Se relire

Le professeur remet aux élèves un deuxième portefeuille de documents répondant à une nouvelle problématique qu'il énonce lui-même. Il demande aux élèves de réaliser la sélection et la mise en réseau des informations des documents sources. Il procède à une mise en commun en guise de correction.

Tâche 3 : Planification de la rédaction

Le professeur interroge les élèves sur la manière dont ils comptent organiser leur réponse synthétique qu'ils viennent de préparer. Il les amène à constater que cette organisation est étroitement liée à la nature de la (des) question(s) posée(s).

Il insistera sur le caractère non recevable d'un plan qui aborde les sources une à une.

Tâche 4 : Rédaction d'une réponse synthétique

Le professeur demande aux élèves de relire l'exemple de réponse synthétique et d'identifier les ressources linguistiques utilisées pour...

- assurer la cohésion textuelle* (connecteurs*, anaphores*...)
- exprimer la comparaison
- faire références aux textes sources
- intégrer les propos d'autrui
- ...

Il fera également observer l'absence de marques de subjectivité* de l'énoncé*.

Au besoin, il rappellera la nécessaire reformulation globale des informations et les procédés de concision (hyperonymes, adjectivation...).

Le professeur invite les élèves à rédiger une réponse synthétique à partir du plan qu'ils ont réalisé en fin de tâche 3. Il procèdera, pour cette production, à une évaluation formative centrée sur l'aspect rédactionnel. Selon les erreurs relevées, il pourra proposer aux élèves d'améliorer leur production en ayant recours à des outils de référence (dictionnaire, grammaire, fiches outils spécifiques...).

La tâche de transfert

Rédaction d'une réponse synthétique à une problématique

Le professeur fournit aux élèves un nouveau portefeuille de documents, énonce la problématique et précise la contrainte de longueur de la réponse.

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• sélection d'informations nécessaires et suffisantes• mise en réseau des informations• reformulation globale• fidélité aux documents sources• concision• référence aux sources Respect de la longueur imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• organisation textuelle :<ul style="list-style-type: none">- clarté du plan- segmentation• anaphores• connecteurs nécessaires Réduction des implicites		
Recevabilité	Respect des normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale• orthographe grammaticale• syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
Réfléchir à la notion de synthèse	<p>Activité 1 : Conceptualiser la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inférer la (les) question(s) à laquelle (auxquelles) répond un exemple de réponse synthétique • Identifier le nombre de documents sur lesquels elle se fonde • Y repérer les indices de mise en réseau des informations et les relations entre ces dernières • Compléter un tableau synoptique • Comparer la réponse synthétique à ses documents sources • Définir la réponse synthétique <p>Activité 2 : Élaborer une procédure et la mettre en œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter une procédure • Sélectionner et mettre en réseau les informations relatives à une question dans un portefeuille de documents <p>Activité 3 : Planifier une réponse synthétique</p> <p>Activité 4 : Rédiger une réponse synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les ressources linguistiques nécessaires • Rédiger une réponse synthétique à partir du plan élaboré en activité 3 • Améliorer sa production 	Rédiger une réponse synthétique répondant à une problématique

4.3.3. Négocier en vue d'aboutir à une décision commune

UAA concernées : UAA 4, 1, 2, 3 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de réaliser un portefeuille de documents (dont, au moins, un écrit imprimé et un multimédia*)
2. d'y sélectionner des informations pertinentes à un problème de société,
3. de prendre part à une négociation* destinée à proposer une solution à ce problème en argumentant sur la base des informations sélectionnées.

Les supports didactiques

1. Des extraits de débat(s) télévisé(s) sur un problème de société
2. Une liste de problèmes de société

L'approche

Le professeur organise un remue-méninges quant au débat afin de faire ressortir les représentations que les élèves en ont. Au besoin, il relance ou approfondit la réflexion par le biais de questions telles que :

- *Comment sont installés les intervenants les uns par rapport aux autres ? Selon vous, cela a-t-il une incidence sur le déroulement du débat ? Expliquez.*
- *À quoi recourent les débatteurs pour étayer leur position ?*
- *Quels indices (verbaux, vocaux et corporels) permettent de percevoir l'accord ou le désaccord d'un intervenant avec un autre ?*
- *Que font ou ne font pas les intervenants pour rendre le débat compréhensible et courtois ?*
- ...

Ce faisant, il fait émerger quelques caractéristiques du débat et quelques qualités et/ou défauts des interventions. Lorsque les élèves pointent un défaut récurrent (coupure de parole, attitude discourtoise...), le professeur les amène à nommer la qualité qui fait défaut. Si nécessaire, il projettera un ou plusieurs extrait(s) de débat afin de faire ressortir des aspects non évoqués spontanément par les élèves.

Il demande ensuite aux élèves quelle(s) distinction(s) ils font entre un débat et une négociation, et les contraintes liées à cette dernière.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Recherche d'informations

Le professeur énonce un problème à propos duquel les élèves devront négocier afin de trouver une solution. Il leur demande de réaliser un portefeuille de documents (informatifs et/ou persuasifs, imprimés et/ou en ligne...) à ce sujet. Il précise que chaque document sélectionné doit être dûment référencé. Au besoin, il rappelle la notion de pertinence.

À partir des références des ouvrages et sites consultés par les élèves, le professeur amène ceux-ci à réfléchir à la notion de fiabilité et à interroger celle des documents fournis (plus particulièrement issus d'Internet).

Exemples de questions :

- *Qu'est-ce que la fiabilité d'une source ?*
- *Les documents issus de livres ou d'Internet vous semblent-ils d'une égale fiabilité ? Pourquoi ?*
- *Le genre* d'un document (étude, reportage, roman...) influe-t-il sur sa fiabilité ?*
- *La mention du nom de l'auteur d'un article Internet assure-t-elle de la fiabilité de ce dernier ? Pourquoi ?*
- *L'adresse url d'un site peut-elle donner des indices quant à sa fiabilité ? Comment ?*
- *De quels types de sites estimez-vous devoir vous méfier ? Comment les reconnaissez-vous ?*
- ...

Au besoin, les élèves rédigent une fiche outil relative à la recherche documentaire et au référencement des sources.

Compte tenu de la réflexion menée sur la fiabilité des documents, chaque élève termine son portefeuille.

Le professeur demande aux élèves de sélectionner et distinguer, dans leur corpus...

- les informations purement factuelles relatives au problème,
- des prises de position,
- des pistes de solution envisagées.

Une mise en commun des sélections permettra d'en évaluer la pertinence.

Tâche 2 : Préparation de la négociation

Le professeur rappelle que, pour qu'il y ait négociation, il ne suffit pas que chacun donne son avis à tour de rôle, il faut que tous échangent. Dès lors, l'élève ne pourra se contenter d'énoncer sa solution et développer les arguments* qui la soutiennent, il lui faudra également prendre en compte les autres thèses* et arguments pour être capable d'y répondre.

À cette fin, il les invite à utiliser la sélection réalisée en tâche 1 en attirant leur attention sur le fait que les éventuelles solutions au problème dont il est fait état dans les documents sont émises par des personnes qui peuvent avoir des intérêts différents.

Au terme de cette activité, les élèves réalisent leur aide-mémoire. Au vu de la situation de communication* de la tâche finale à réaliser, le professeur suggérera une forme qui met clairement en évidence les liens entre thèse et antithèse(s), arguments et contrarguments. Il les encouragera également à y noter les possibles articulations de type concession*-réfutation*.

Tâche 3 : *Entrainement à la négociation*

Le professeur fait un rapide tour de table afin de connaître les diverses positions des élèves. Sur cette base, il demande à trois élèves aux avis différents de venir négocier devant la classe.

Il fait disposer les tables de manière à constituer deux espaces : l'un (en U) sera occupé par les négociateurs ; l'autre, par le public. Il joue lui-même le rôle de l'animateur-moderateur de la négociation : en tant que tel, il rappelle le problème à résoudre et la nécessité d'y trouver, au terme des échanges, une solution acceptable par tous les négociateurs. Les élèves constituant le public sont chargés d'apprécier la performance en listant tout ce qui est de nature à faire aboutir ou échouer la négociation.

Au terme de la prestation, les élèves-négociateurs et les élèves-évaluateurs discutent des défauts constatés et des corrections à y apporter.

Si nécessaire, le professeur propose aux élèves de réaliser des exercices portant notamment sur :

- la planification d'un avis argumenté (structure* argumentative),
- la connexion entre la thèse et les arguments, entre les arguments (relation cause-conséquence, relation d'addition),
- l'utilisation de moyens de communication paraverbaux et non verbaux*,
- les normes sociales de l'oral : les règles de politesse*, la posture,
- les modes de réactions à la parole d'autrui : l'approbation, la concession, la réfutation, l'objection, la reformulation, l'interrogation...
- ...

Le professeur peut organiser une seconde négociation sur le même problème.

La tâche de transfert

Négociation sur un problème de société

Le professeur note au tableau quelques problèmes de société. Il demande aux élèves de sélectionner le problème qui les intéresse le plus. Il s'assurera néanmoins qu'un même problème soit traité par au moins deux élèves aux avis différents.

Il fixe les modalités de passation (date, durée, nombre de participants à la négociation...).

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondérat°
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • thèse explicite ou inférable • développement d'arguments • marques de l'intersubjectivité • prise en compte des arguments des interlocuteurs • contribution à l'élaboration d'une décision commune • respect des règles de politesse Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Respect des temps et tours de parole		
Recevabilité	Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des valeurs promues par l'École Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert
<ul style="list-style-type: none"> Faire émerger ses représentations du débat (caractéristiques, qualités, défauts) Distinguer débat et négociation 	<p>Activité 1 : Rechercher des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> Élaborer un portefeuille de documents sur un problème de société Évaluer la fiabilité des documents Évaluer la pertinence des documents <p>Activité 2 : Préparer une négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> Sélectionner des informations dans son corpus Déterminer sa thèse et les arguments pour la soutenir Envisager les thèse(s) et arguments adverses Réaliser son aide-mémoire <p>Activité 3 : S'entraîner à la négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> Dire sa position Participer à une négociation <p>ET/OU</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer une négociation et donner des conseils d'amélioration 	<p>Participer à une négociation ayant pour thème un problème de société et s'accorder sur une solution</p>

5. Glossaire disciplinaire

Dans le programme, figure une série de termes sur la signification desquels il est important que les enseignants s'accordent. Le glossaire que voici vise à réaliser cet indispensable accord.

Étant donné que les vocabulaires de spécialité sont parfois aussi nombreux que les spécialistes, il nous a fallu faire des choix. Nous avons privilégié les termes utilisés par ceux qui envisagent les phénomènes langagiers selon la perspective communicationnelle.

Ce qui justifie notre choix, c'est la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences. Pour un enseignant de français, il ne peut s'agir que de compétences de communication (principalement) verbale : de compétences d'un sujet qui, dans une situation déterminée, fait sens avec les ressources de la langue.

- **Acte de communication verbale** : c'est la production ou la réception d'un énoncé*. L'expression renvoie explicitement aux acteurs, c'est-à-dire au scripteur et à l'orateur, au lecteur et à l'auditeur ainsi qu'à leur interaction. Cette dernière n'implique ni le dialogue, ni même la coprésence des acteurs.
- **Anaphore** : c'est une reprise (intraphrastique ou interphrastique) de l'information véhiculée par un mot ou un groupe de mots antérieurement utilisé. Le cas le plus flagrant est celui de la répétition.

Exemple : *La sonate est une pièce instrumentale en plusieurs mouvements alternativement lents et rapides. Depuis la fin du XVIII^e siècle, **ces mouvements** sont au nombre de trois ou de quatre.*

L'anaphore est dite fidèle lorsqu'elle reprend toute l'information véhiculée par le mot ou par le groupe antérieurement utilisé, et n'en ajoute pas.

Exemple : *Victor Hugo est né en 1802. **Il** deviendra le chef de file des romantiques français.*

L'anaphore est dite infidèle quand l'anaphorique ne reprend qu'une partie de cette information ou quand il en ajoute une.

Exemple : *Toutes les erreurs ont été signalées par le professeur. **Certaines** avaient trait au vocabulaire ; **d'autres**, à la syntaxe ; **d'autres** encore à l'orthographe. Mais **la plupart** tenaient à un non-respect des consignes relatives au genre du discours.*

L'anaphore est dite associative lorsque la perception de la reprise nécessite une inférence*.

Exemple : *Le jeune professeur entra dans la classe. **Les élèves** étaient en train de chahuter.*

Il n'est pas question d'élèves dans la première phrase, mais les mots « professeur » et « classe » éveillent dans l'esprit du récepteur un ensemble de connaissances qui leur sont associées. Entre autres, celle d'élèves.

Ce qui précède concerne l'anaphore linguistique. Le terme « anaphore » désigne également une figure de style*. Cette dernière consiste en la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en tête de plusieurs phrases ou de plusieurs composantes phrastiques. Une telle répétition crée une symétrie et provoque généralement un effet d'insistance.

Exemple : *Dans la plupart des cas de la lecture en classe, **il faut que** tous les élèves commencent à lire en même temps, **il faut qu'ils** s'arrêtent de lire en même temps, **il faut qu'ils** lisent à peu près à la même cadence, c'est-à-dire selon un commun régime où s'équilibrent progression et compréhension. **Il faut** en outre **qu'ils** lisent dans un lieu commun, où les corps sont contraints d'adopter, sur des sièges peu confortables, des positions similaires, généralement très différentes de celles prises en situation de loisir. Et **il faut** enfin **que**, dans cet espace public, chacun se construise rapidement une sorte d'abri mental.*

- **Apport vs support** : les termes de support et d'apport renouvellent l'approche des fonctions grammaticales, c'est-à-dire celle des rapports entre les constituants et les sous-constituants de la phrase.

D'un point de vue syntaxique comme d'un point de vue sémantique, il importe, pour comprendre un énoncé* ou pour produire un énoncé compréhensible (en respectant l'orthographe), de savoir à quel mot ou groupe de mots se rapporte un mot ou un groupe de mots envisagé.

Que l'on considère les phénomènes linguistiques du point de vue syntaxique ou du point de vue sémantique, il y a des mots ou des groupes qui sont des supports d'information, il en est d'autres qui sont des apports.

La relation entre les supports et les apports peut se manifester sur le plan morphologique : les supports donnent, quand ils en ont, leurs marques de nombre, de genre et de personne aux apports ; ceux-ci prennent ces marques quand ils peuvent les porter.

Les difficultés liées à ce transport des marques concernent :

1. l'accord en nombre et en personne du verbe avec le sujet, quand ce dernier est un nom ou un pronom,
2. l'accord, en genre et en nombre de l'adjectif et du déterminant (que l'on peut considérer comme un adjectif) avec le nom ou le pronom qu'ils déterminent,
3. l'accord en genre et en nombre du participe passé avec son support.

- **Argument** : c'est un énoncé* destiné à faire admettre une thèse*, à fonder un accord à son propos.

La condition nécessaire (mais non toujours suffisante) de cet accord est la reconnaissance, par le destinataire* de la valeur de l'argument*.

De même que la thèse peut demeurer implicite* et être trouvée par le destinataire au prix d'une inférence*, certains arguments peuvent n'être pas explicités. Mais un argument implicite (il s'agit souvent d'un lieu commun*) est toujours intimement lié à un autre, lui-même explicite.

Exemple : *Vous pouvez lui confier cette classe un peu turbulente : il a obtenu d'excellents résultats avec des élèves bien plus difficiles.*

Dans ce cas, l'argument implicite, sur lequel repose l'argument explicite « il a obtenu d'excellents résultats avec des élèves bien plus difficiles » est le lieu commun « Qui peut le plus peut le moins ».

Dans un produit sémiotique* hybride (comme une page de publicité exploitant les ressources d'une langue et celles de l'image, par exemple), l'argument n'est pas forcément un énoncé : ce peut être une image.

Certains auteurs proposent de réserver le terme d'argument à des « opinions* » à l'appui de la thèse et d'utiliser celui de « preuves » pour désigner des « faits* » appuyant eux-mêmes ces opinions. Ces distinctions manquant de netteté, favorisant un étiquetage stérile et étant de nature à mettre souvent l'étiqueteur dans l'embarras, il est préférable de se borner à différencier les arguments de premier rang, qui viennent directement à l'appui de la thèse, des arguments de deuxième, troisième, énième rang, qui viennent à l'appui d'un argument de rang immédiatement supérieur.

Dans le vocabulaire spécialisé de la littérature, le terme « argument » désigne un exposé sommaire du sujet développé dans l'œuvre. On parle ainsi, par exemple, de l'argument d'une pièce de théâtre.

- **Argumentation** : l'argumentation est une structure* — une structure discursive si l'argumentation est verbale — propre à la réalisation de l'intention* de persuader. Cette structure se caractérise, dans sa forme élémentaire, par l'articulation d'une thèse* et d'un argument*.

Thèse (ou conclusion) ← argument

Exemple : *Il faut aller voter (thèse) : vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument).*

Cette structure peut se transformer par des opérations analogues à la coordination et à la subordination grammaticales.

Coordination d'arguments

Thèse ← argument 1 ← argument 2 ← argument 3, etc.
--

Exemple : *Il faut aller voter (thèse): vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument 1). Songez par ailleurs que c'est l'occasion de contribuer au changement politique (argument 2). Rappelez-vous en outre que les générations précédentes ont lutté, très durement parfois, pour obtenir le droit de vote (argument 3).*

Subordination d'arguments

Thèse ← argument 1 ← argument 1 (rang 2) ← argument 1 (rang 3)
--

Exemple : *Il faut aller voter* (thèse) : c'est l'occasion de contribuer au changement politique (argument 1 rang 1). En effet, un gouvernement, selon qu'il est plutôt de gauche ou plutôt de droite peut prendre des mesures qui renforcent ou déforcent la sécurité sociale (argument 1 rang 2). Ainsi, aux États-Unis, c'est un gouvernement démocrate (c'est-à-dire plutôt de gauche) qui a récemment fait voter des lois permettant à toute la population de bénéficier de soins de santé (argument 1 rang 3).

Coordination et subordination d'arguments

Thèse ← argument 1 ← argument 1 (rang 2) ← argument 1 (rang 3) ← argument 2 ← argument 1 (rang 2) ← argument 3
--

Exemple : *Il faut aller voter* (thèse) : c'est l'occasion de contribuer au changement politique (argument 1, rang 1). En effet, un gouvernement, selon qu'il est plutôt de gauche ou plutôt de droite peut prendre des mesures qui renforcent ou qui déforcent la sécurité sociale (argument 1, rang 2). Ainsi, aux États-Unis, c'est un gouvernement démocrate (c'est-à-dire plutôt de gauche) qui a récemment fait voter des lois permettant à toute la population de bénéficier de soins de santé (argument 1, rang 3). Souvenez-vous, par ailleurs, que les générations précédentes ont lutté, très durement parfois, pour obtenir le droit de vote (argument 2, rang 1). Les suffragettes anglaises, notamment, ont subi bien des violences de toutes sortes dans leur conquête de ce droit (argument 2, rang 2). Et si rien de tout cela ne vous touche, songez que vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument 3, rang 1).

À première vue, on pense pouvoir distinguer deux sortes d'argumentation. La première est l'argumentation monologale et monologique, c'est-à-dire que l'argumentateur, sans céder la parole (monologale), énonce sa thèse ainsi que les arguments qui l'appuient, sans prendre en considération ce que pense le destinataire* (monologique). La seconde est l'argumentation dialogale et dialogique, où l'argumentateur débat avec le défenseur de la thèse opposée, qui prend la parole à son tour (dialogale) et qui défend cette thèse (= dialogique).

Mais, à la réflexion, il apparaît que le débat peut être pris en charge par une seule personne qui, plus ou moins honnêtement, organise une confrontation de thèses dans son propre discours*. Ainsi, même lorsqu'elle est monologale (= lorsqu'il n'y a pas de tours de parole), toute argumentation est plus ou moins dialogique (= plus ou moins imprégnée par le discours du destinataire), car l'argumentateur s'exprime généralement pour prévenir le désaccord, total ou partiel, de la ou des personne(s) qui l'écoute(nt) ou le lise(nt).

- **Champ lexical** : c'est l'ensemble des composés ou des dérivés d'un mot. Ainsi : allumer, allumette, allume-cigare, lumineux, luminaire, illuminé, etc. font partie du champ lexical du mot « lumière ».

Il convient d'éviter la confusion avec champ notionnel* et champ sémantique*.

- **Champ notionnel** : c'est l'ensemble des mots qui ont un rapport avec une même notion. Ainsi allumette, lumineux, illuminé, soleil, clarté, brillant, aurore, explication, vérité, XVIII^e siècle, etc. font partie du champ notionnel de la lumière.

- **Champ sémantique** : c'est l'ensemble des significations (voir sens*) d'un mot, attestées par les dictionnaires. Ainsi le mot « lumière » peut désigner l'agent physique qui impressionne l'œil et rend les choses visibles, ce qui éclaire la conscience humaine ou une ouverture dans un appareil ou un instrument.

- **Cohérence (discursive)** : c'est ce qui résulte des opérations accomplies pour assurer la réalisation de l'intention* de l'énonciateur*, autrement dit la réussite de l'acte de communication*. Les opérations en question ont pour buts la convenance de l'énoncé* à la situation de communication*, sa conformité aux normes ou aux conventions du genre* auquel il s'apparente et la permanence de la posture énonciative*.

La cohérence discursive est perçue par le récepteur*. Autrement dit, un discours* est cohérent à l'estime de la personne qui le lit ou qui l'écoute et cette personne juge de la cohérence en fonction de ses connaissances relatives à la situation de communication, aux normes ou aux conventions du genre et à la posture énonciative.

Le terme « discours » étant encore peu employé dans la communauté scolaire, et celui de « texte* » y étant au contraire d'usage courant, c'est l'expression « cohérence textuelle » qui s'est répandue... pour désigner non la cohérence discursive, mais la cohésion textuelle*, souvent impliquée par celle-ci.

- **Cohésion (textuelle)** : c'est ce qui résulte...

1. de l'usage des différents moyens d'enchaîner les phrases*. Les plus utilisés sont la progression thématique*, les connecteurs* et, surtout, l'anaphore* ;
2. de la compatibilité des marques de la posture énonciative* impliquant la compatibilité des temps verbaux* ;
3. des chaînes d'accord : les accords entre les supports* d'information (donneurs des marques de nombre, de genre et de personne) et les apports* (receveurs de ces marques).

- **Communication (interhumaine)** : c'est une rencontre avec autrui. Une rencontre à haut risque de malentendu, mais motivée par le désir de se faire comprendre et de comprendre en usant d'un ou de plusieurs systèmes sémiotiques*, formés de signes qui ont rarement l'univocité de ceux qui constituent un code.

Ainsi, dans le discours*, au sens* dénotatif des mots s'ajoutent des connotations, des sens seconds qui ne sont pas enregistrés dans les dictionnaires. Ces sens seconds résultent soit de l'expérience personnelle, non forcément partagée, de ceux qui les écrivent ou qui les disent, de ceux qui les lisent ou qui les entendent, soit d'une construction culturelle propre à un groupe humain plus ou moins vaste.

Par exemple, dans un discours politique, aux noms « droite » et « gauche » sont associées des connotations positives ou négatives selon que l'on partage ou non les idéaux et les principes de la droite ou de la gauche.

La communication interhumaine n'est donc pas un transfert d'information qui réussit à condition qu'émetteur et récepteur* se servent du même code et que le canal de transmission ne soit pas perturbé.

- **Concession** : dans le vocabulaire spécialisé de la rhétorique, le terme peut désigner deux choses. La première est l'acte de langage qui consiste à réagir à une thèse* opposée à celle que l'on soutient ou à un argument* à l'appui de cette thèse en reconnaissant leur bien-fondé. La seconde est l'énoncé* concrétisant cette réaction.

Généralement, concéder n'est toutefois pas admettre que la thèse opposée, ou un argument qui l'appuie, est sans restriction bienfondé(e). Il s'ensuit que la concession va souvent de pair avec une réfutation* partielle.

Dans le vocabulaire spécialisé de la grammaire, l'élément concessif (un groupe ou une proposition) exprime une opposition au procès* qui n'en empêche cependant pas la réalisation.

Exemple : ***En dépit de ses éminentes qualités vocales / Bien qu'il ait d'éminentes qualités vocales, le candidat n'a pas été retenu pour la finale.***

- **Connecteur** : c'est un mot, une locution, voire une expression qui opère des liaisons syntaxiques et/ou marque des rapports sémantiques au sein d'une phrase* (préposition et coordonnant), entre les phrases (coordonnant et subordonnant) ou entre les paragraphes.

Dans ce dernier cas, les connecteurs comptent au nombre des organisateurs textuels*.

- **Contrargumentation** : si réfuter, c'est contester la valeur des arguments* de la partie adverse, contrargumenter, c'est, sans contester cette valeur, faire valoir des arguments à l'appui de la thèse* opposée à celle que soutient la partie adverse.

Par exemple, dans la fable « Le loup et l'agneau », le loup, qui argumente (fort mal) en faveur de la thèse « J'ai le droit de te manger », se trouve incapable de réfuter que l'agneau ne trouble pas sa boisson : il ne peut rien faire d'autre que répéter cette affirmation, contraire à l'évidence. Aussi contre-argumente-t-il en accusant l'agneau de médisance.

Au demeurant, réfutation* et contrargumentation ne s'excluent pas : pour obtenir l'accord sur la thèse que l'on défend, on peut réfuter les arguments à l'appui de la thèse opposée et avancer des arguments en faveur de sa propre thèse.

- **Destinataire** : personne(s) à qui l'énonciateur* destine son énoncé*. Il ne s'agit pas d'un synonyme de « récepteur* », car ce dernier peut produire du sens* à partir d'un énoncé qui ne lui est pas destiné.

Par exemple, dans le cadre de la discipline « français », il est fréquent que le récepteur (l'élève) soit très différent du destinataire de l'énoncé (le public visé par un auteur classique, un journaliste, etc.). Il revient alors au professeur de réduire l'écart entre l'un et l'autre, notamment au moyen de notes portant sur le vocabulaire, sur les allusions culturelles, sur la situation de communication* dans laquelle a été originellement produit l'énoncé, etc.

- **Discours** : dans l'acception la plus courante du mot, c'est un développement oratoire fait devant une assemblée. Dans l'acception scientifique du terme, ici privilégiée, c'est la trace d'un acte de communication verbale*, autrement dit un énoncé*, oral ou écrit, envisagé compte tenu de l'énonciation*, ce qui implique de prendre en considération la personne de l'énonciateur*, celle du destinataire*, leurs relations, ainsi que les circonstances de temps et de lieu, pour autant qu'elles aient une incidence sur la forme et/ou sur le contenu de l'énoncé.

- **Discours rapporté** : l'énonciateur* peut donner à connaître le discours d'un autre énonciateur. De très nombreuses possibilités s'offrent à lui pour ce faire. La tradition scolaire n'en retient généralement que trois ou quatre.

1. Le discours direct consiste en un passage du relais de l'énonciation* de l'énonciateur 1 à l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a déclaré : « En raison de ce témoignage de dernière minute, que la défense estime indispensable à la compréhension des faits, je suspends la séance et j'invite les représentants des deux parties à se concerter immédiatement en ma présence. »*

2. Le discours indirect exclut le relais d'énonciation et implique que l'énonciateur 1 donne à connaître les propos de l'énonciateur 2, par le moyen d'une phrase subordonnée (enchâssée) à un verbe déclaratif dont le sujet est l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a déclaré qu'il suspendait la séance.*

3. Le discours raconté (narrativisé) est une variante du discours indirect sans le recours au moyen susdit et avec contraction de la teneur des paroles de l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a suspendu l'audience en raison d'un témoignage de dernière minute et il a invité les avocats à une concertation.*

4. Le discours indirect libre, au contraire du discours direct (donnant à entendre la seule « voix » de l'énonciateur 2), au contraire du discours indirect et du discours raconté (donnant à entendre la seule « voix » de l'énonciateur 1), donne, lui, à entendre, en surimpression, les « voix » des deux énonciateurs.

Exemple : *Le président prit la parole : en raison du témoignage de dernière minute que la défense jugeait indispensable à la compréhension des faits, il suspendait l'audience et les représentants des deux parties étaient invités à se concerter « immédiatement » en sa présence.*

- **Embrayeur** : c'est un mot dont le sens* n'est accessible qu'à la condition de connaître la situation de communication*.

Par exemple : « Je viendrai vous chercher *ici demain* » est un énoncé pourvu de signification mais à partir duquel un récepteur qui le trouverait par hasard sur un papier ne peut produire du sens : il ne sait pas qui sont les personnes désignées par « je » et par « vous » ; il ignore en outre les circonstances de lieu et de temps de l'énonciation et est donc incapable de référer « ici » et « demain » à un endroit et à un jour précis.

Plutôt qu'« embrayeur », certains disent « déictique ». D'autres utilisent ce dernier terme pour désigner les embrayeurs qui ne font sens qu'à la condition qu'une désignation accompagne la parole.

Par exemple : « Donne-moi ça. » (avec un geste, ou un regard pointant sur l'objet en question).

On s'avisera de ceci : c'est uniquement quand seule la situation permet de leur assigner un référent que certains mots sont embrayeurs ou déictiques. Ainsi « demain » n'est-il pas un embrayeur dans la phrase : « Demain est un autre jour » et « ça » n'est-il pas un déictique (mais une anaphore*) dans l'énoncé : « Il faut respecter les règles du genre ; sans ça, l'acte de communication risque d'échouer ».

- **Énoncé** : c'est le produit d'une énonciation*.
- **Énonciateur** : c'est le producteur d'un énoncé*.
- **Énonciation** : c'est un acte, généralement individuel (mais on peut être le porte-parole d'un collectif), exceptionnellement collectif (mais exprimant alors une unanimité) qui consiste à utiliser une langue dans une situation de communication verbale* déterminée.
- **Exposé** : c'est un genre de discours* généralement (et toujours dans le cadre scolaire) oral, sérieux, à fonction didactique, monologal (= non structuré par le tour de parole) mais dialogique, c'est-à-dire particulièrement riche en relations interdiscursives et interlocutives. Les premières, qui peuvent demeurer latentes au cours de la performance, tiennent au fait que l'exposé est nourri de discours antérieurs ; les secondes, qui sont généralement manifestes, tiennent au fait que l'exposé s'adresse à un public déterminé, physiquement présent.

L'exposé est un genre formel, autrement dit contraint par des règles, des conventions, variables selon les situations de communication* et relatives, entre autres, à la durée de la performance*, au registre de discours*, à l'utilisation des soutiens de la prise de parole, à l'organisation du propos, etc.
- **Face et territoire** : le terme « face » désigne l'image de soi positive que toute personne cherche à préserver et à faire reconnaître dans ses comportements sociaux. Quant au terme « territoire », il désigne l'espace, matériel ou immatériel, où l'intrusion d'autrui est

ressentie comme une offense ou une agression : il est ainsi, pour chacun, des lieux, des objets, des moments, des domaines de pensée dont l'accès est interdit ou réservé.

Certains auteurs parlent de « face positive » pour l'image de soi valorisante que l'on s'efforce de construire et d'imposer dans l'interaction verbale et de « face négative » pour l'ensemble des territoires que l'on s'attache à préserver ou à défendre.

Les notions de face et de territoire sont fondamentales dans la politesse linguistique. Cette dernière présente deux versants. Sur le premier versant, il s'agit de ne pas poser des actes verbaux qui mettent en péril l'image positive du destinataire* ou qui consistent en des invasions de ses territoires. Sur le second versant, il s'agit de poser des actes qui confortent cette image positive ou qui manifestent que l'on perçoit et que l'on respecte les frontières de son territoire.

Les règles de politesse veulent que l'on ne porte pas atteinte à la face ou au territoire d'autrui. Elles exigent que, lorsque l'on a posé un acte menaçant pour l'une ou pour l'autre, on préserve les chances de succès de l'interaction en posant un acte qui dédommage l'interlocuteur : un acte qui lui permette de ne pas perdre la face, un acte qui le confirme en tant qu'occupant de son territoire.

- **Fait vs opinion** : La distinction des « faits » et des « opinions » est largement répandue en milieu scolaire et elle y sous-tend l'opposition des « énoncés* objectifs » et des « énoncés subjectifs ». Cette distinction et cette opposition sont aussi contestables que dangereuses.

Elles sont contestables parce que, dans une situation de communication*, nul n'a jamais affaire ni à des faits, ni à des opinions, mais à des énoncés exprimant les uns ou les autres. Il convient donc de remplacer le couple « faits » vs « opinions », par le couple « énoncés de faits », vs « énoncés d'opinions ». Au demeurant, les uns et les autres sont subjectifs : ils résultent d'une mise en œuvre des moyens linguistiques dont dispose l'énonciateur* pour dire ce qu'il perçoit, ce qu'il évalue, ce qu'il estime bon de penser ou de faire. Mais ces énoncés peuvent se différencier par le nombre des marques de la subjectivité* qu'ils contiennent.

Cette distinction et cette opposition sont en outre dangereuses, car elles inclinent à considérer l'énoncé prétendument objectif comme incontestable et l'énoncé subjectif comme contestable ; or l'un comme l'autre ne valent que momentanément dans des groupes humains plus ou moins étendus et plus ou moins disposés à les remettre en question.

- **Fiction** : c'est une production régie par une instruction donnée, le plus souvent de manière implicite*, à l'utilisateur (lecteur, spectateur, joueur...) de ne pas chercher de preuve de ce qui lui est donné à connaître, ou, si l'on préfère, de construire mentalement un cadre à l'intérieur duquel se trouvent des objets, des faits dont l'existence ne peut être attestée, quel que soit leur degré de ressemblance avec les objets, les faits dont on peut attester l'existence.

Les fictions sont d'une grande diversité. Cela va, par exemple et pour nous en tenir aux discours*, du roman à l'énoncé* de problème du genre « Soit un train qui part de... et qui roule à... km/heure, etc. ».

Aux discours fictionnels, ou, plus généralement, aux produits sémiotiques* fictionnels, s'opposent les discours ou les produits sémiotiques factuels. Ces derniers ne sont pas concernés par l'instruction de ne pas chercher de preuve de ce qui est donné à connaître, ils ne sont pas inclus dans le cadre mental à l'intérieur duquel se trouvent des objets, des faits dont l'existence ne peut être attestée.

L'importante question de la vérité d'un énoncé doit être posée compte tenu du cadre fictionnel ou factuel de l'énoncé : dans le cadre de l'énoncé fictionnel intitulé *Roméo et Juliette*, il est vrai que Roméo se suicide par amour et faux qu'il meure du choléra ; dans le cadre de l'énoncé factuel intitulé *Histoire de la Révolution française*, il est vrai que la Bastille a été prise le 14 juillet 1789 et faux qu'elle l'ait été à toute autre date.

- **Figure de style :** c'est un phénomène discursif répertorié par les spécialistes de l'expression verbale dont l'évidence tient à quelque écart par rapport à (ce que le récepteur* tient pour) la manière la plus courante de dire les choses. L'énonciateur* qui recourt aux figures table sur la capacité du récepteur à interpréter l'écart.
- **Genres de discours :** ils résultent d'entreprises de catégorisation des énoncés* historiquement, géographiquement et sociologiquement situées. Ces entreprises privilégient des critères fort différents comme l'ancrage ou le non-ancrage de l'énoncé dans la situation de communication*, la fonction dominante (cf. les fonctions expressive, référentielle, poétique, etc.), l'intention* de l'énonciateur*, la structure discursive*, le rôle social de l'énoncé (cf. les genres délibératif, judiciaire et épideictique de la rhétorique ancienne), les caractéristiques de la forme et/ou de contenu, etc.

À côté des groupements opérés par des spécialistes des sciences du langage et des théoriciens de la littérature (cf. les distinctions entre poésie épique, poésie dramatique et poésie lyrique ; entre comédie et tragédie ; entre comédie de mœurs, de caractère et de situation ; entre récit* merveilleux, récit fantastique et récit de science-fiction ; entre pastiche* et parodie*, etc.), il en existe bien d'autres, opérés par la communauté des gens de presse (le genre de la brève, du fait divers, de l'éditorial, du reportage, de la critique littéraire, etc.), par celle des gens de loi (le genre du réquisitoire, de la plaidoirie, de l'interrogatoire des témoins, etc.), par celle des enseignants (le genre de la dissertation, du résumé, de la synthèse, de l'élocution, etc.) et par bien d'autres encore.

La réussite d'un acte de communication verbale* dépend souvent, en partie, de la capacité qu'a l'énonciateur de prendre en considération les normes du genre, qui constituent, si l'on se place du côté du récepteur*, un horizon d'attentes.

Il est préférable de considérer que les discours* sont (plus ou moins étroitement) apparentés à un genre, plutôt que de dire qu'ils appartiennent à un genre, défini par une liste fermée de caractéristiques que possèderaient tous les spécimens du genre et que ne possèderaient pas les spécimens d'un autre genre.

- **Hypermédia :** produit sémiotique* numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

- **Implicite** : c'est tout ce qui est communiqué sans être énoncé, autrement dit tout sens* produit par Inférence*.

Dans le vaste domaine de l'implicite, il est courant de distinguer le présupposé et le sous-entendu.

Le présupposé correspond à un sens que l'énonciateur* ne peut nier avoir communiqué sans pour autant l'avoir énoncé.

Par exemple : l'énonciateur de : « Il a cessé de pleuvoir » ne peut nier avoir communiqué « Il a plu ».

Le sous-entendu correspond, à l'inverse, à un sens que l'énonciateur peut nier avoir communiqué.

Par exemple : l'énonciateur de : « Ton frère est toujours tiré à quatre épingles » peut nier avoir voulu communiquer : « Tu ferais bien de t'habiller un peu mieux ».

- **Inférence** : c'est un processus interprétatif consistant à mettre en rapport ce qui est explicitement dit avec autre chose pour construire le sens* de l'énoncé*. Cette autre chose peut être le cotexte (ou contexte linguistique) de l'énoncé considéré, son entour verbal. Ce peut être aussi la situation de communication* (ou contexte situationnel). Ce peut être encore l'ensemble des connaissances du monde de l'interprète, son encyclopédie personnelle.

- **Injonction** : c'est un acte de langage procédant de l'intention* de faire obéir, ou la trace d'un tel acte : le discours* injonctif. Ce dernier peut tenir en une seule phrase* (« Arrête ! ») ou en comporter plusieurs.

L'injonction est parfois, comme dans l'exemple précédent, une phrase de type* impératif (où le sujet n'est pas exprimé), mais tel n'est pas toujours le cas : « Silence ! », « Vous me ferez ce travail pour demain », « Batre les œufs en neige, puis... », etc. Comme tout acte de langage, l'injonction a un résultat : elle modifie la situation de communication* en mettant le destinataire* face à l'alternative obéir vs désobéir. En cas de désobéissance, le destinataire s'expose à quelque forme de sanction.

- **Intention de communication** : les intentions de communication sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées sous quatre types.

Si l'on adopte la perspective de l'énonciateur*, on distinguera l'intention d'informer, celle de persuader, celle de faire obéir et celle de procurer l'agrément que l'on recherche au contact d'une œuvre d'art.

Si l'on adopte la perspective du récepteur*, on distinguera l'intention d'obtenir de l'information, celle de trouver des raisons d'agir ou de penser ce que l'on n'était pas disposé à faire ou à croire, celle d'obéir à une injonction* et celle d'éprouver l'agrément susdit.

Les intentions peuvent se conjuguer ou alterner dans un même acte de production ou de coproduction. Il est fréquent, mais pas constant, qu'une intention en domine une (ou plusieurs) autre(s).

- **Jugement de gout** : c'est l'énoncé* d'une appréciation personnelle, positive ou négative, dont la forme élémentaire est « J'aime / Je n'aime pas ».

Le jugement de gout peut s'assortir d'un énoncé des motifs. Ces derniers ne sont pas réductibles à des caractéristiques de l'objet que l'on apprécie ; il s'agit de conjonctions de ces caractéristiques et de dispositions du sujet à les trouver agréables ou désagréables.

- **Justification** : c'est un acte de communication verbale* qui procède de l'intention* de persuader autrui (des bonnes raisons que l'on a de penser ceci, de faire cela ou de le faire de telle manière), un acte à structure argumentative que l'on accomplit parce que l'on est ou parce que l'on se sent obligé de l'accomplir.

La demande de justification est très fréquente en milieu scolaire ; il ne faut pas la confondre avec celle d'explicitation d'une procédure. Quand le professeur adresse cette dernière demande, l'élève doit détailler ce qu'il a fait pour produire un résultat, une réponse. En revanche, quand le professeur demande à l'élève de justifier une réponse ou un résultat, il lui enjoint de produire des arguments* valables à l'appui de la thèse* (implicite*) : « mon résultat est bon, ma réponse est correcte, et la procédure que j'ai utilisée est adéquate à la production d'un tel résultat ou d'une telle réponse ».

La justification ne saurait être assimilée à une argumentation* irréfutable. Celui qui se justifie soumet des arguments à l'approbation du destinataire*. Il peut arriver que ces arguments soient irréfutables : c'est le cas, notamment, quand un élève justifie la forme d'un adjectif, celle d'un verbe ou celle d'un participe en verbalisant le parcours mental adéquat qu'il a fait pour accorder l'apport* avec le support*. Mais il arrive également que les arguments soient d'une valeur discutable, voire dépourvus de toute valeur.

- **Lecture (types de)** : il n'y a pas de large consensus sur les mots servant à désigner les types de lecture. En revanche, les spécialistes s'accordent sur cette évidence : soit le parcours de l'écrit n'est pas orienté et limité par un projet de recherche, soit il l'est.

S'il ne l'est pas, la lecture est dite intégrale ou exhaustive.

S'il l'est, selon la nature du projet, on parle soit de lecture écrémage ou de lecture de survol, soit de lecture repérage ou de lecture sélective. La lecture écrémage (ou de survol) vise à réaliser le projet de se faire une idée générale du contenu de l'écrit et de son organisation. La lecture repérage (ou sélective) vise à réaliser le projet de cerner certaines informations pertinentes à un thème* donné ou permettant de répondre à une question préalable.

Ces types de lecture peuvent être pratiqués sur n'importe quel écrit : factuel ou fictionnel, prétendant ou non à être reconnu et valorisé comme œuvre d'art.

Les types mentionnés ci-dessus ne permettent pas de distinguer les lectures appropriées à ces diverses sortes d'écrits. Lorsque l'on a affaire à un écrit factuel (à intention* informative ou persuasive), il convient de prêter attention, notamment, à la fiabilité du propos, aux sources, aux moyens de contrôle fournis par l'auteur, à la valeur des arguments*, etc. Lorsque l'on a affaire à un écrit fictionnel, il convient de faire tout particulièrement attention aux facteurs de l'agrément. On ne dit rien de ces différentes espèces d'attention appropriées aux intentions dont procède l'écrit lorsque l'on distingue la lecture intégrale, la lecture de survol et la lecture sélective.

- **Lieu commun** : c'est un argument* stéréotypé. Par là, il faut entendre deux choses allant de pair : il s'agit d'un argument dont la formulation est à la fois banale (on l'entend souvent) et générale (elle est valable pour tous les cas d'espèce) ; il s'agit en outre d'un argument largement admissible.

La banalité, la généralité et l'admissibilité du lieu commun sont bien entendu relatives, c'est une question de degré plutôt que de nature : on peut toujours trouver un argument plus ou moins banal, général ou admissible. En raison de cette triple caractéristique, les lieux communs font rarement l'objet d'une explicitation.

Par exemple : « Il faut traiter les cas semblables de semblable façon ». Ce lieu commun sous-tend tous les arguments que les avocats recherchent dans la jurisprudence, ceux que les élèves font valoir pour contester une note, ceux que les membres d'une communauté avancent pour obtenir des avantages déjà acquis par d'autres, auxquels ils s'assimilent.

- **Marques de la subjectivité/de l'intersubjectivité** : ce sont les phénomènes linguistiques qui manifestent le rapport entre l'énoncé* et l'énonciation*, phénomènes qui signalent que ce qui est dit l'a été par quelqu'un, à quelqu'un, en de certaines circonstances.

Ces marques sont les embrayeurs*, les modalisateurs*, les mots affectifs ou évaluatifs et les indicateurs du discours rapporté*.

- **Mise en intrigue** : c'est la manière de donner à connaître les faits constitutifs d'une histoire, généralement afin de susciter, de ménager, d'aviver l'intérêt du destinataire*.

Au nombre des moyens d'intéressement, se signalent particulièrement à l'attention ceux qui provoquent le désir de savoir les tenants de l'action, de la comprendre, d'anticiper, et ceux qui contredisent les suppositions du destinataire. Des procédés comme le début *in medias res* (= le récit commence alors que l'action est déjà en cours), le suspens (= le fait de différer l'accomplissement d'un fait attendu), la narration ou la focalisation par un personnage dont les possibilités de compréhension ou de perception sont limitées, etc. participent de la mise en intrigue.

- **Modalisateurs** : ce sont les mots, les groupes de mots ou les parties de mots qui indiquent au récepteur* l'attitude de l'énonciateur* par rapport à l'énoncé*.

Certains expriment le degré d'adhésion de l'énonciateur au contenu de celui-ci.

Exemples : **Sans doute**, *aurais-je été trop brusque avec elle.*
S'il faut en croire la rumeur, elle a commis un faux en écriture.
Bien sûr que je ne t'en veux pas.
Elle **prétend** n'avoir jamais dit cela.

D'autres sont les mots qui indiquent l'implication affective de l'énonciateur dans l'énoncé ou son jugement de valeur sur le référent.

Exemples : La **pauvre** Cosette..., **Ce minable de** Charles Bovary...
Ce **n'était qu'une amourette**.
Débarrasse donc ton bureau de cette **paperasse**.

- **Moyens de communication paraverbaux et non verbaux** : ce sont des phénomènes qui interviennent dans la communication verbale, orale ou écrite, mais qui ne relèvent pas de l'ordre linguistique.

À l'oral, ressortissent au paraverbal, entre autres, la puissance et le timbre de la voix, l'articulation, les pauses, le débit des paroles et ses altérations qui font le rythme ; ressortissent au non verbal, entre autres, les regards, les mimiques, les gestes, les poses et les déplacements.

À l'écrit, la mise en page et les variations typographiques (italiques, grasses, majuscules, taille des caractères), entre autres, participent de la production du sens. Si le produit est un hybride sémiotique* (un message multimédia*), l'importance de sa composante verbale est fort variable.

- **Multimédia** : c'est l'ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées).
- **Narrateur** : c'est l'origine du récit*, le responsable de la mise en intrigue* des faits qui sont censés avoir eu lieu dans le monde réel ou dans quelque monde fictionnel.

Dans le cas du récit factuel, comme la biographie ou l'autobiographie, le narrateur est, en principe, l'auteur lui-même et la responsabilité de la mise en intrigue lui est directement imputable. Dans le cas du récit fictionnel, comme le roman, le narrateur est, en principe, distinct de l'auteur et ce dernier lui délègue la responsabilité de mettre les faits en intrigue.

Il n'est pas toujours aisé de distinguer l'auteur du narrateur dans le récit fictionnel. C'est facile lorsque le narrateur est un personnage qu'il est impossible de confondre avec l'auteur : quand le premier est un enfant et le second, un adulte, par exemple. Ce l'est beaucoup moins lorsque le narrateur n'est pas un personnage et que l'histoire donne l'impression de se raconter toute seule. La distinction est plus difficile encore dans le cas des autofictions, qui se multiplient à l'heure actuelle. L'autofiction est une narration de la vie de l'auteur qui n'est pas soumise au « pacte autobiographique », selon lequel l'auteur s'engage à dire la vérité et le lecteur, à envisager ce qu'il lit pour l'expression de la vérité.

- **Négociation** : c'est une interaction verbale finalisée par la nécessité d'un accord sur une (des) décision(s) à prendre et impliquant, de la part des participants, un renoncement de principe à obtenir une totale satisfaction. Une négociation rend nécessaires des concessions*.

- **Organisateurs textuels** : on désigne parfois ainsi des mots, des locutions, des expressions, mais aussi des indicateurs non verbaux comme des paragraphes, des chiffres, des lettres, des puces, etc. qui segmentent un texte*, renseignent peu ou prou sur le contenu des segments et parfois sur les rapports de sens* qu'entretiennent ces derniers. Les plus évidents des organisateurs textuels sont les titres et les intertitres.

- **(Para)synonyme** : moins courant que « synonyme », ce terme manifeste la rareté de couples de mots susceptibles d'être substitués l'un à l'autre sans la moindre altération de sens* (c'est le cas, par exemple, de « se souvenir de » et « se rappeler »).

La plupart du temps, les mots que l'on tient pour synonymes se situent sur des niveaux de langue différents (ainsi « argent » et « fric »), sur diverses strates chronologiques (ainsi « automobile » et « auto »), sur des degrés distincts d'une échelle qui va du péjoratif au mélioratif (ainsi « vieux », « personnes âgées », et « seniors »), ou encore sur deux étages d'un champ générique (ainsi « soulier » et « chaussure »).

Au demeurant, la possibilité de substitution sans altération sémantique dépend très souvent du contexte verbal : « foncé » est substituable à « sombre » pour qualifier une chevelure, mais pas pour qualifier des pensées ; « solutionner » est substituable à « résoudre » lorsque ce verbe est déterminé par « problème » (on dit indifféremment, résoudre ou solutionner un problème), mais non lorsqu'il l'est par « tumeur » (on résout une tumeur, mais on ne la solutionne pas) ou lorsque la détermination est opérée par un syntagme prépositionnel (« Criblé de dettes, il résolut — et non il solutionna — de vendre à perte sa collection de timbres »). Autrement dit, c'est plus fréquemment dans le discours* que dans la langue que des mots peuvent être considérés comme synonymes.

- **Paratexte** : c'est l'ensemble des informations qui entourent le texte* et par lesquelles l'auteur lui-même ou son éditeur le propose à tel ou tel public ou à telle ou telle sorte de lecture. Le paratexte crée un horizon d'attente et influence ainsi peu ou prou le parcours du lecteur.

- **Parodie et Pastiche** : la parodie est une imitation qui raille voire qui ridiculise une œuvre d'art et le pastiche, une imitation sérieuse voire révérencieuse d'une telle œuvre.

L'imitation peut porter sur le contenu comme sur la forme de l'œuvre en question, elle n'est possible que si l'une ou l'autre sont remarquables, et elle n'est perceptible que par quelqu'un qui connaît l'œuvre imitée.

Au demeurant, il n'est pas toujours possible de distinguer imitation railleuse et imitation sérieuse, donc d'affirmer avec assurance que l'on a affaire à une parodie ou à un pastiche. Il n'est pas non plus toujours possible d'assurer que l'on a affaire à l'une ou à l'autre plutôt qu'à une simple influence n'impliquant pas la volonté d'imiter.

- **Pavé** : ce mot peut désigner, par métaphore, un écrit bref, parfois isolé par un cadre et toujours marginalisé de quelque façon par rapport à un autre.

Quelle que soit l'intention* dominante dont cet écrit procède (informer ou persuader, par exemple), quelle que soit sa structure* (narrative ou descriptive, par exemple) son contenu est généralement en rapport avec celui de la page où il est inséré.

- **Performance** : c'est ici le résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche. Ce résultat dépend de la compétence de l'individu en question et de son engagement dans l'exécution de la tâche.
- **Phrase** : c'est le tout d'un discours* et, plus souvent, une partie de celui-ci. Ses limites sont décidées par l'énonciateur* et indiquées par la majuscule initiale et le point final. On peut la définir comme une structure logique syntaxiquement indépendante et généralement constituée par l'articulation d'un sujet (= ce dont il est question) et d'un prédicat (= ce que l'on en dit).
- **Phrase averbale (ou non verbale)** : c'est une phrase dans laquelle l'habituel noyau du prédicat — c'est-à-dire le verbe — n'est pas exprimé : « Pas terrible, ce vin ! », « Difficile de faire ça tout seul ». Il peut arriver que le sujet, lui non plus, ne soit pas exprimé, auquel cas seule l'est une partie du prédicat : « Scandaleux ! », « Dommage ! ».
- **Phrase complexe** : le *Code de terminologie* grammaticale de 1986 désigne ainsi une suite de « propositions » comprises entre une majuscule et un point. Étant donné que ce que l'énonciateur* place entre ces limites constitue une phrase, on comprend la nécessité d'un autre terme pour nommer ces segments formés d'un sujet (= ce dont on parle) et d'un prédicat (= ce que l'on en dit).

Les propositions constitutives de la phrase complexe peuvent, selon le *Code de terminologie*, être juxtaposées (= placées à la suite l'une de l'autre, sans rien qui les connecte) ou coordonnées (= placées à la suite l'une de l'autre et connectées). Dans un cas comme dans l'autre, elles sont syntaxiquement indépendantes. Les propositions peuvent également présenter une relation de dépendance : l'une (au moins), traditionnellement dite « proposition subordonnée », a une fonction dans l'autre, traditionnellement dite « proposition principale » ou « proposition matrice ».

Comme on le constate donc, à l'enseigne de ce que le *Code de terminologie* nomme « phrase complexe », sont rassemblés des ensembles de propositions nettement distincts. Il est donc judicieux de différencier ce que bien des grammairiens nomment la « phrase multiple (ou composée) », constituée de propositions syntaxiquement indépendantes et la « phrase complexe », constituée d'une proposition matrice et d'une ou plusieurs propositions subordonnées.

Les rapports syntaxiques et sémantiques des « propositions » dans la phrase complexe sont analogues à ceux des syntagmes (= groupes de mots) dans la phrase simple. Que l'on compare ainsi « J'attends qu'elle revienne » et « J'attends son retour », « Il est parti dès l'aube » et « Il est parti dès que le jour s'est levé », etc. Il n'est donc pas judicieux

d'envisager, longtemps les uns après les autres, les rapports syntaxiques et sémantiques dans le cadre de la phrase simple et dans celui de la phrase complexe.

- **Phrase (typo)graphique** : il arrive fréquemment, dans la littérature et dans la presse contemporaines, que le point, qui indique conventionnellement la fin de la phrase, isole et mette ainsi en relief un composant du prédicat ou un groupe se rapportant à l'ensemble sujet + prédicat.

Exemples : *Elle était jeune, fort jolie, très riche. Et d'une stupidité sidérante.*

Il entra dans la salle de cours. À deux heures pile, comme d'habitude.

En de pareils cas, soit on considère que ce qui suit le point fait partie de la structure logico-syntaxique qui précède ; soit on considère qu'il s'agit de phrases à part entière, mais elliptiques, l'ellipse portant sur tous les éléments qui constituent la phrase précédente.

- **Posture énonciative** : c'est le choix que fait l'énonciateur* de manifester peu ou prou (ou de dissimuler) la subjectivité foncière de toute énonciation*, ou, si l'on veut, d'ancrer plus ou moins l'énoncé* dans la situation de communication verbale*. Voir marques de la subjectivité ou de l'intersubjectivité*.

- **Prédication** : elle consiste à énoncer quelque chose (= le prédicat) à propos de quelque chose (= le sujet) sans limiter l'extension de ce dernier, sans borner son référent, c'est-à-dire l'objet désigné, qu'il appartienne au monde réel ou à un monde fictionnel.

L'articulation du sujet et du prédicat est constitutive de la phrase*.

- **Problématique** : c'est un ensemble de questions sur un même thème. Problématiser un sujet c'est donc le questionner en envisageant divers aspects pour déterminer comment l'aborder.

- **Procès** : ce terme désigne le contenu sémantique du verbe. Il est bien commode pour coiffer les traditionnelles distinctions entre verbes d'action et verbes d'état... et toutes celles qu'il faudrait ajouter si l'on considère des cas comme « Il a subi une lourde opération » ou « Il a vieilli », etc.

- **Progression thématique** : si, dans un texte*, on envisage les phrases* en tant que véhicules d'informations, on peut constater, à condition que ce texte soit pourvu de cohésion*, qu'elles se composent de deux parties : le thème*, qui correspond à la reprise d'informations connues, et le rhème, qui correspond à un apport* d'informations nouvelles.

Un défaut de reprise (c'est fréquent) ou une absence d'apport de nouveauté (c'est plus rare) met en péril la cohésion textuelle*.

- **Récepteur** : c'est sans doute le terme le plus répandu en milieu scolaire comme hyperonyme de lecteur et d'auditeur. C'est pour cette raison qu'on l'a ici préféré à d'autres (comme « énonciataire », « co-énonciateur »).

Dans le cas de la communication verbale, ce qui est mis en circulation ce sont des énoncés*. D'où le choix d'énonciateur*. On a choisi « récepteur » pour désigner la personne qui produit du sens* à partir de l'énoncé, qu'elle écoute ou qu'elle lit. On évitera de considérer le terme « destinataire* » comme (para)synonyme* de « récepteur » car la personne qui reçoit le message n'est pas toujours celle à qui il est destiné.

- **Récit** : c'est le résultat de la mise en intrigue* d'une suite de faits concernant une même entité (personne, personnage, animal, objet, abstraction), singulière ou plurielle (des groupes de personnes, de personnages, etc.), affectée par un processus de transformation. Le récit verbal est un discours* à structure* narrative (situation initiale + perturbation + action + sanction + situation finale). Plus généralement (car divers matériaux peuvent être utilisés pour raconter), le récit est la forme de ce que l'on nomme communément une histoire constituée de faits qui ont (récit factuel) ou qui n'ont pas (récit fictionnel) eu lieu.

- **Réfutation** : c'est l'acte de produire un énoncé* susceptible d'affaiblir ou de ruiner un argument*, ou l'énoncé lui-même. La réfutation est à distinguer de la contrargumentation*.

- **Registres de discours** : ce sont des variétés d'usage des ressources de la langue. Des variétés distinguées au moyen d'adjectifs comme « vulgaire », « populaire », « familier », « courant », « littéraire », « vieilli », « vieux » (pour s'en tenir aux qualifications des mots selon les registres dans les dictionnaires). Des variétés que l'opinion commune hiérarchise et que l'école a longtemps hiérarchisées en utilisant l'expression « niveaux de langue ». Des variétés qui ont été valorisées selon leur place dans la hiérarchie.

Un registre de discours est adapté ou non à une situation de communication*. Dès lors, hiérarchisation et valorisation devraient céder la place à l'observation du fait que telle ou telle variété convient ou ne convient pas à telle ou telle situation.

- **Règles de politesse** (voir *Face et territoire*)

- **Rhème** (voir *Thème*)

- **Sémiotique** : en tant que nom, ce terme, auquel certains préfèrent celui de sémiologie, désigne la science des systèmes de signes, communément appelés des langages et au nombre desquels on peut compter, outre les langues, le langage du corps, celui du vêtement, celui de l'image, celui de la bande dessinée, celui des fleurs, etc.

En tant qu'adjectif, il a pour synonyme « sémiologique » et il s'applique à des phénomènes qui signifient quelque chose pour quelqu'un, autrement dit à des phénomènes interprétables comme signes, comme représentants de quelque chose.

- **Sens** : ce terme, employé couramment comme synonyme de signification, désigne la représentation mentale correspondant à la matérialité d'un mot ou d'un énoncé*.

Il n'est pas vain de distinguer sens et signification en disant que le sens du mot ou de l'énoncé est toujours unique et dépend de l'énonciation* et qu'au contraire la (ou les) signification(s) d'un mot, la signification d'un énoncé n'en dépendent pas.

Dans un dictionnaire, un même mot peut avoir plusieurs significations, qui constituent son champ sémantique* ; dans une situation de communication* particulière, il n'en a généralement qu'une seule.

Par exemple : l'adjectif « *propre* » peut avoir pour significations, notamment, 1°) *appartenant de manière exclusive à une personne*, 2°) *premier ou littéral*, 3°) *spécifique à quelqu'un ou à quelque chose*, 4°) *authentique*, 5°) *apte*, 6°) *soigné*, 7°) *net*, 8°) *lavé*, 9°) *qui contrôle ses fonctions naturelles*, 10°) *qui ne pollue pas*, 11°) *honnêtement acquis*. Mais dans l'énoncé : « Employez le mot propre », le sens de l'adjectif ne correspond à aucune de ces significations : « propre » s'applique à un mot qui convient au cotexte et à l'idée que veut exprimer l'énonciateur.

De même, un énoncé peut avoir une signification, sans que le récepteur* puisse faire sens avec lui. Ainsi en va-t-il de l'énoncé considéré à propos des embrayeurs* : « Je viendrai vous chercher ici demain ».

Il est à noter que certains spécialistes du langage emploient « signification » dans l'acception donnée ci-dessus à « sens » et, inversement, « sens » dans l'acception donnée ci-dessus à « signification ». Peu importe l'étiquette, ce qui compte, c'est la distinction opérée entre ce que peuvent désigner les mots et ce qu'ils désignent effectivement dans un discours*.

- **Situation de communication verbale** : elle se définit par les valeurs particulières que prennent les variables de l'énonciation*. Ces variables sont l'énonciateur*, son destinataire* ainsi que le moment et le lieu dans lesquels l'un et/ou l'autre se trouvent pour produire du sens* en utilisant une langue. Comme l'indique le nom « variables », il s'agit d'éléments qui ne sont jamais les mêmes d'une situation à l'autre. Le nom « valeurs » désigne les particularités des variables dans une situation donnée.
- **Structure discursive** : c'est un système de relations entre les (groupes de) phrases* qui composent un texte*. Il est assez courant de distinguer quatre types de structures. La structure narrative, la structure descriptive, la structure argumentative et la structure explicative.

Dans le cas de la structure narrative, les (groupes de) phrases forment cinq ensembles donnant à connaître une situation initiale, une perturbation, une action, une sanction et une situation finale.

Dans le cas de la structure descriptive, les (groupes de) phrases forment des ensembles dépendant les uns des autres et donnant à connaître un objet (au sens le plus large du terme), ses parties et ses sous-parties, dont, chaque fois, quelque chose est dit.

Dans le cas de la structure argumentative, les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une thèse* et à des arguments*.

Dans le cas de la structure explicative, les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une question (« Comment... ? », « Pourquoi... ? ») et à sa réponse, laquelle est parfois précédée de réponses écartées (« pas de cette manière », « pas pour cette raison »).

Ces différentes structures peuvent alterner, par succession ou par emboîtement, dans un même texte. Elles peuvent, par ailleurs, être utilisées en vue de réaliser des intentions* différentes.

On se gardera de perpétuer des oppositions reposant, d'une part, sur la prise en considération de la structure et, d'autre part, sur la prise en considération de l'intention.

Par exemple : l'opposition, très largement répandue des « textes narratifs » (expression par quoi l'on désigne indument les récits* de fiction*) et des « textes informatifs ». Un discours réalisant l'intention d'informer peut avoir une structure narrative : (c'est le cas du fait divers), une structure explicative ou une structure descriptive.

- **Temps verbaux** : ce sont des formes du verbe constituant le principal des moyens linguistiques de signifier le Temps avec un grand T, c'est-à-dire la catégorie culturelle qui permet de situer les phénomènes dans la durée par rapport à un point de repère et d'indiquer leur antériorité, simultanéité ou postériorité relatives.

S'il est d'autres moyens linguistiques d'exprimer le Temps (des adverbes comme « longtemps », « demain », des connecteurs comme « avant » ou « dès que », des noms ou des syntagmes nominaux comme « le passé » ou « l'époque carolingienne »), les temps verbaux signifient parfois tout autre chose que la situation du procès* dans le Temps (« Si j'étais à ta place, je lui présenterais mes excuses », « J'étais venu vous demander un petit service »).

Ils servent notamment à exprimer l'aspect du procès, c'est-à-dire la manière dont il est envisagé du point de vue de son déroulement.

- **Texte** : c'est, rarement, une phrase ou, bien plus souvent, un enchaînement de phrases* susceptible d'être considéré comme un tout de sens* parce que pourvu de cohésion*. Le terme « texte », dans le vocabulaire spécialisé des linguistes, s'applique aussi bien à un énoncé oral qu'à un énoncé écrit.

Si certains emploient le terme comme synonyme de discours*, mieux vaut réserver « discours » pour désigner le texte envisagé dans son rapport avec la situation de communication*. Il faut en tout cas se garder de limiter l'extension du terme « discours » aux enchaînements de phrases écrites formant un tout de sens.

- **Thème** : c'est, dans un emploi très courant, ce dont il est question dans un discours* ou, plus généralement, dans un produit sémiotique* quelconque.

Dans un emploi technique, il désigne la partie d'une phrase* qui reprend une information antérieurement fournie et sur laquelle se greffe un apport* d'information nouvelle, que l'on appelle le rhème.

- **Thèse** : c'est l'énoncé* de ce que veut faire faire ou faire penser la personne qui entreprend de persuader en argumentant.

S'il n'existe pas d'argumentation* sans thèse, il n'est pas indispensable que celle-ci soit explicitement énoncée. Il peut être adroit de laisser le destinataire* conclure lui-même, par inférence*, compte tenu d'arguments* non manifestés comme tels (puisque la thèse est implicite*), que ceci est à penser ou que cela est à faire.

- **Types de phrase** : la distinction de différents types de phrases est fondée sur des considérations énonciatives et syntaxiques.

Du point de vue énonciatif, on peut constater l'existence de trois sortes de phrases.

1. Celles dont l'énonciateur* s'engage à soutenir la valeur de vérité et qui peuvent donc être jugées vraies ou fausses : ce sont les phrases assertives ou déclaratives, plus nombreuses que toutes les autres.
2. Celles au moyen desquelles l'énonciateur enjoint ou ordonne : ce sont les phrases injonctives, dont certaines sont dites « impératives » dans le *Code de terminologie*. Mais, comme on l'a vu (cf. injonction*), l'injonction n'implique pas nécessairement l'emploi de l'impératif.
3. Celles au moyen desquelles l'énonciateur questionne : ce sont les phrases interrogatives.

Ni les phrases injonctives, ni les phrases interrogatives ne sont passibles d'un jugement de vérité.

Du point de vue syntaxique, la phrase assertive canonique est formée par la séquence sujet + prédicat ; la phrase impérative canonique se caractérise par l'effacement du sujet et la phrase interrogative canonique se signale, à l'écrit, par l'inversion de ce dernier.

Outre ces types obligatoires (une phrase doit être assertive ou injonctive ou interrogative), on a pu distinguer des couples de types facultatifs, appelés « formes de phrase » dans le *Code de terminologie*. Ces types facultatifs (ou « formes ») sont combinables entre eux : affirmatif vs négatif, neutre vs emphatique, actif vs passif, personnel vs impersonnel.

- **Valeur d'un argument** : Les pratiques scolaires relatives à l'argumentation* consistent, dans bien des cas, en un repérage de la thèse* et des arguments*, que, fréquemment, les élèves sont invités à reformuler. C'est un excellent point de départ que l'on se gardera bien de confondre avec le point d'arrivée. Dans la perspective du développement de compétences ayant trait à la persuasion, il est indispensable que les élèves apprennent à débattre de la valeur des arguments, car c'est d'elle que dépend le succès ou l'insuccès de l'acte de communication*.

Pour avoir quelque valeur, l'énoncé* émis à titre d'argument doit, dit-on couramment, être pertinent. « Pertinent » signifie « qui touche à ». À quoi touche l'énoncé en question ?

Forcément à la thèse — et c'est en quoi il est un argument. Ce n'est donc pas la pertinence qui peut conférer de la valeur à un argument, puisque la pertinence (à la thèse) est une condition *sine qua non* pour être un argument.

Il en va autrement de la perceptible voire de l'évidente pertinence de l'argument : il doit non seulement contenir une raison de faire adopter la thèse, mais encore être visible comme véhicule de cette raison. À cela servent, entre autres, des connecteurs* comme « parce que », « puisque », « en effet », « c'est que », « ainsi », « si... alors », etc.

Pour avoir quelque valeur aux yeux du destinataire*, il faut en outre que l'argument soit recevable par ce dernier : si par sa forme, il le heurte au point d'entraîner une rupture de la communication, il ne vaut strictement rien... dans la situation de communication considérée.

La sensible pertinence et la recevabilité rendent en quelque possible la prise en considération de la valeur de l'argument. À quoi tient-elle, cette valeur ? On peut dire qu'elle est la résultante de l'appropriation et de la force de l'argument. Par « appropriation », on désigne la convenance aux circonstances de la persuasion et à la personne du destinataire ; par « force », on désigne la capacité de résistance à la réfutation*.

6. Sélection bibliographique

Cette sélection est ample et ce n'est qu'une sélection parmi des centaines d'autres publications susceptibles de nourrir les pratiques des professeurs. Seuls des ouvrages et des articles postérieurs à 1980 ont été mentionnés. La plupart d'entre eux sont destinés à un public d'enseignants. Certains ne sont (momentanément) plus disponibles en librairie, mais ils figurent au catalogue des bibliothèques publiques. L'outil informatique permet de trouver des renseignements sur le contenu de bon nombre de ces ouvrages. Cette sélection n'est nullement exclusive des autres sources de savoirs consultées par les professeurs, mais il importe de garder à l'esprit que toutes les sources ne sont pas également fiables.

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : GÉNÉRALITÉS

ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

CHEVALIER, B. (1991). Stratégies de lecture, dans *Lecture. Les entretiens Nathan. Actes 1*. Paris : Nathan.

DUMORTIER, J.-L. (2003). Commentaires sur la correction d'un travail écrit. *Puzzle*, n°14.

DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français sans perdre le goût de l'enseigner*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

GARCIA-DEBANC, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n°44.

GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

LAMAILLOUX, P. ARNAUD M.-H. & JEANNARD, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.

LEBRUN, M. & PARET, M.-C., (dir.) (1993). *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

MATHIS, G., (1997). *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan.

PRÉFONTAINE, C. & FORTIER, G. (dir.) (1994). *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal : Éditions Logiques.

REUTER, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, n°86.

REUTER, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Lille : Presses du Septentrion.

ROPE, F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : Éditions Universitaires.

SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

TARIN, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Labor.

VESLIN, J. & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette.

ARGUMENTATION

ADAM, J.-M. & BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan.

AMOSY, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Comment peut-on agir sur un public en orientant ses façons de voir, de penser ?* Paris : Nathan.

BOISSINOT, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées.

CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

CHARLES, P. (2009). *Précis d'argumentation*. Bruxelles : Averbode.

CHARTRAND, S. (dir.) (2001). *Apprendre à argumenter*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique.

CHARTRAND, S.-G. (1994). Enseigner la compréhension et la production de textes argumentatifs écrits au secondaire. *Enjeux*, n°33.

DANBLON, E. (2005). *La fonction persuasive*. Paris : Armand Colin.

DUMORTIER, J.-L. (1986). *Persuader. Cours d'initiation à la rhétorique*. Bruxelles : Labor.

DUMORTIER, J.-L. (1994). Propédeutique de la dissertation : propositions pour une didactique de la dissertation au deuxième degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, n°33.

LINDENLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot.

MEYER, B. (1996). *Maîtriser l'argumentation*. Paris : Armand Colin.

MIRABAIL, H. (1994). *Argumenter au lycée. Séquences et modules*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées.

PLANTIN, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Le Seuil.

RABATEL, A. (2004). *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck.

ROBRIEUX, J.-J. (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : Dunod.

THYRION, F. (2006). *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

ARTS

AUMONT, J., BERGALA, A., MARIE, M. & VERNET, M. (1983). *Esthétique du film*. Paris : Nathan.

AUMONT, J. (1998). *De l'esthétique au présent*. Bruxelles : De Boeck.

CONDE, M., FONCK, V. & VERVIER, A. (2006). *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck.

DEBICKI, J., FAVRE, J.-F., GRÜNEWALD, D. & PIEMENTEL, A.F. (1995). *Histoire de l'art. Peinture, sculpture, architecture*. Bruxelles : De Boeck.

FRIDER R., CARRASSAT & MARCADE, I. (1999). *Les mouvements dans la peinture*. Paris : Larousse.

GAUDREAU, A. (1999). *Du littéraire au filmique*. Paris : Armand Colin & Nathan.

GIBOULET, F. & MENGELLE-BARILLEAU, M. (1997). *La peinture*. Paris : Nathan.

GOMBRICH, E. H. (2001). *Histoire de l'art*. Paris : Phaidon.

JAUBERT, A., LAGIER, V., MONCOND'HUY, D. & SCEPI, H. (2007). *L'art pris au mot ou comment lire les tableaux*. Paris : Gallimard.

SERCEAU, M. (1999). *L'adaptation cinématographique des textes littéraires. Théories et lecture*. Liège : Éditions du CEFAL.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1998). *Les courants littéraires et artistiques 1. Époque moderne 1850-1930. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1999). *Les courants littéraires et artistiques 2. Époque contemporaine. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

AUTOBIOGRAPHIE ET RÉCIT DE VIE

COLLES, L. & DUFAYS, J.-L. (1989). *Le récit de vie*. Bruxelles : Didier-Hatier.

DUMORTIER, J.-L. (coord. & coll.) (2009). *Pour aborder en classe l'écriture de soi*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

HUBIER, S. (2003). *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris : Armand Colin.

LECARME, J. & LECARME-TABONE, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin.

SIMONET-TENANT, F. (2001). *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*. Paris : Nathan.

COMIQUE, HUMOUR, IRONIE ET PARODIE

DEFAYS, J.-M. (1996). *Le comique*. Paris : Le Seuil.

EVARD, F. (1996). *L'humour*. Paris : Hachette.

HAMON, P. (1996). *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*. Paris : Hachette.

JARDON, D. (1988). *Du comique dans le texte littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

PETITJEAN, A. (1984). Pastiche et parodie. *Pratiques*, n°42.

POLLOCK, J. (2001). *Qu'est-ce que l'humour ?* Paris : Klincksieck.

SANGSUE, D. (1994). *La parodie*. Paris : Hachette.

COMMUNICATION ET CONVERSATION

ABDALLAH-PRETCELLE, M. & PORCHER, L. (dir.) (1999). *Les diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

ARCAND, R. & BOURBEAU, N. (1998). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Bruxelles : De Boeck.

BARRIER, G. (1996). *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels*. Paris : E.S.F.

BRETON, P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.

CABIN, P. (dir.) (1998). *La communication. État des savoirs*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

CLAUDE, S. & DI ROSA, G. (2005). *Le dialogue*. Paris : Gallimard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Le Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

LOHISSE, J. (2001). *La communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles : De Boeck.

MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

PICARD, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris : Le Seuil.

PICARD, D. (1998). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*. Paris : P.U.F.

WINKIN, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck.

WOLTON, D. (1998). *Penser la communication*. Paris : Flammarion.

CONTE ET NOUVELLE

DE CRUYENAERE, J.-P. & DEZUTTER, O. (1990). *Le conte*. Bruxelles : Didier-Hatier.

DEZUTTER, O. & HULHOVEN, T. (1989). *La nouvelle*. Bruxelles : Didier-Hatier.

EVARD, F. (1997). *La nouvelle*. Paris : Le Seuil.

GROJNOWSKI, D. (1993). *Lire la nouvelle*. Paris : Dunod.

DICTIONNAIRES, ENCYCLOPÉDIES, GUIDES ET RÉPERTOIRES

AQUIEN, M. (1993). *Dictionnaire de poétique*, Paris : Librairie générale française, rééd. 1999 (Le Livre de Poche).

ARON, P., SAINT-JACQUES, D. & VIALA, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : P.U.F.

BEAUMARCHAIS, J.-P. DE, COUTY, D. & REY, A. (dir.) (1994). *Dictionnaire des littératures de langue française*. Paris : Bordas.

BEAUMARCHAIS, J.-P. DE & COUTY, D. (dir.) (1997). *Dictionnaire des grandes œuvres de la littérature de langue française*. Paris : Larousse.

BERGEZ, D., GERAUD, V. & ROBRIEUX, J.-J. (1994). *Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Dunod.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

Collectif (1997). *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopædia universalis & Albin Michel.

CORVIN, M. (1998). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Larousse-Bordas.

DIDIER, B. (dir.) (1994). *Dictionnaire universel des littératures*. Paris : P.U.F.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil.

DUPRIEZ, B. (1980). *Gradus. Les procédés littéraires (Dictionnaire)*. Paris : U.G.E.

HANSE, J. & BLAMPAIN, D. (2012). *Dictionnaire des difficultés du français*. Bruxelles : De Boeck.

NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

REY, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert-Sejer.

ÉCRITURE

ANGLARD, V. (1998). *Le résumé de texte*. Paris : Le Seuil.

BAIN, D. & Commission Pédagogie du Texte (1990). Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème, dans SCHNEUWLY B. (dir.) *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

BARRE-DE MINAC, C. (dir.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.

BON, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard, nouvelle édition.

BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. & RAYMOND, P. (dir.) (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques.

BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de l'Académie de Versailles.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : P.U.F.

CHAROLLES, M. (1991). Le résumé de texte scolaire : fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, n°72.

CHAROLLES, M., HALTE, J.-F., MASSERON, C. & PETITJEAN, A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : *Pratiques* et Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

CHAROLLES, M. & PETITJEAN, A. (dir.) (1992). *L'activité résumante. Le résumé de texte : approche didactique*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H. & SCHNEUWLY, B. (dir.) (1987). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. & PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : P.U.F.

DUMORTIER, J.-L. (1986). *Écrire le récit*. Bruxelles : De Boeck.

Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.

GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n°49.

HADDAD, H. (2006). *Le nouveau magasin d'écriture*. Paris : Éditions Zulma.

LAFON-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (éds) (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

LIEMANS, M. (2004). *Le résumé de texte. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (1)*. Enseignement de la Communauté française.

MEYER, J.-C. & PHELUT, J.-L. (1983). *Apprendre à écrire le français au collège*. Lyon : Chronique Sociale.

NIQUET, G. (1983). *Écrire avec logique et clarté*. Paris : Hatier.

- NIQUET, G. (1989). *Du paragraphe à l'essai*. Paris : Hatier.
- PLANE, S. (1994). *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- PRÉFONTAINE, C. & LEBRUN, M. (1992). *La lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. & JESPERSEN, J. (1988). *Écrire en français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- REUTER, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : E.S.F.
- SCHNEDECKER, C. (1991). Résumer : gammes d'activités. *Pratiques*, n°72.
- VESLIN, J. & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette
- VERMEERSCH, G. (1996). *La petite fabrique d'écriture*. Paris : Magnard.
- VIALA, J.-P. & HALUSKA, P. (1996). *Lire, écrire, produire en classes difficiles*. Paris : Hachette

HISTOIRE LITTÉRAIRE

- ANGLARD, V. (1999). *Les grands mouvements de la littérature française*. Paris : Le Seuil.
- BECKER, C. (1992). *Lire le réalisme et le naturalisme*. Paris : Dunod.
- BLANC, A. (1995). *Lire le classicisme*. Paris : Dunod.
- BONY, J. (1992). *Lire le romantisme*. Paris : Dunod.
- CHEVRIER, J. (1999). *Littératures d'Afrique noire de langue française*. Paris : Nathan.
- DUPONT, D., REUTER, Y. & ROSIER, J.-M. (1988). *Manuel d'histoire littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- DUPONT, D., REUTER, Y. & ROSIER, J.-M. (1990). *Histoire littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- ETERSTEIN, C. et alii. (2011). *La littérature française de A à Z*. Paris : Hatier.
- GOULEMOT, J.-M. (1989). *La littérature des Lumières*. Paris : Bordas.
- HANNEDOUCHE, C. (2011). *Du contexte au texte. Méthode de l'explication littéraire par les mouvements*. Paris : Éditions Ellipses.
- LEGRAND, M.-D. (1993). *Lire l'humanisme*. Paris : Dunod.
- LEGROS, G., MONBALLIN, M. & STREEL, I. (2007). *Grands courants de la littérature française*. Bruxelles : Averbode.
- MITTERAND, H. (1996). *La littérature française du XX^e siècle*. Paris : Nathan.
- MURCIA, C. (1998). *Nouveau roman, nouveau cinéma*. Paris : Nathan.
- ORMESSON, J. d' (1998). *Une autre histoire de la littérature française*. Paris : NiL éditions.

ROSIER, J.-M., DUPONT, D. & REUTER, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1998). *Les courants littéraires et artistiques 1. Époque moderne 1850-1930. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1999). *Les courants littéraires et artistiques 2. Époque contemporaine. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

STALLONI, Y. (1998). *Les romans clés de la littérature française*. Paris : Le Seuil.

VAILLANT, A. (2010). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.

LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE

BRILLANT-ANNEQUIN, A. & MASSOL, J.-F. (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

CAÏRA, O. (2011). *Définir la fiction. Du roman au jeu d'échecs*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences sociales.

CHELARD-MANDROUX, I. & TAUVERON, A.-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*. Paris : Armand Colin.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie et pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

DUFAYS, J.-L. (éd.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

DUMORTIER, J.-L. & LEBRUN, M. (éds) (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées.

JOUE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994). *La littérature au collège*. Paris : Nathan.

POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE

CRINON, J., MARIN, B. & LALLIAS, J.-C. (2006). *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan.

DELBRASSINE, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*. Créteil : C.R.D.P. de l'Académie de Créteil – Joie par les Livres.

DELBRASSINE, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.

LEBRUN, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont : Intercommunication & EME.

LAGACHE, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.

LE MANCHEC, C. (2000). *L'adolescent et le récit : pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*. Paris : Éditions de l'École.

LEON, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette.

LITTÉRATURE FRANÇAISE DE BELGIQUE

ARON, P. & CHATELAIN, F. (2008). *Manuel et anthologie de la littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Le Cri.

BERTRAND, J.-P., BIRON, M., DENIS, B. & GRUTMAN, R. (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. Paris : Fayard.

DENIS, B. & KLINKENBERG, J.-M. (2005). *La littérature belge*. Bruxelles : Labor.

LUC, A.-F. (1990). *Le naturalisme belge*. Bruxelles : Labor.

PAQUE, J. (1989). *Le symbolisme belge*. Bruxelles : Labor.

QUAGHEBEUR, M. (1998). *Balises pour l'histoire des lettres belges*. Bruxelles : Labor.

TOUSSAINT, F. (1986). *Le surréalisme belge*. Bruxelles : Labor.

WEISGERBER, J. (dir.) (1991). *Les avant-gardes littéraires en Belgique*, Bruxelles : Labor.

NOUVELLES TECHNOLOGIES ET NUMÉRIQUE

BIAGINI, C. (2012). *L'emprise numérique. Comment internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*. Montreuil : Éditions l'Échappée.

BUTSTRAEN, C. (2012). *Internet, mes parents, mes profs et moi. Apprendre à surfer responsable*. Bruxelles : De Boeck.

CARR, N. (tr. fr. 2011). *Internet rend-il bête ?* Paris : Robert Laffont.

CASATI, R. (2013). *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. Paris : Albin Michel.

CASSILI, A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Le Seuil.

ICHBIACH, D. (2007). *Les mots de l'informatique*. Campus Press.

- LEBRUN, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- MAIGRET, E. & MACE, E. (2005). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin.
- MONOD, J.-C. (2013). *Écrire à l'heure du tout message*. Paris : Flammarion.
- NEWTON, H. (2000). *Le Newton, Nouveau Dictionnaire des télécommunications, de l'informatique et de l'internet*. Osman Eyrolles Multimédia.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : E.S.F
- (1997) *Dictionnaire de l'informatique, le vocabulaire normalisé*. ISO/AFNOR.

ORAL

- BLANCHE-BENVÉNISTE, C. (1990). *Approches de la langue parlée en français*. Paris-Gap : Ophrys.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : E.S.F.
- DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2012). *Explorer l'exposé*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- FRANKLAND, M. (1988). *La communication orale efficace*. Lava : Mondia Éditeurs.
- HALTE, J.-F. & RISPAIL, M. (dir.) (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- LE MANCHEC, C. (2001). *Pratique orale de la langue*. Paris : Bordas.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- MAURER, B. (éd.) (2003). *Didactiques de l'oral*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- MOUCHON, J., SARRAZAC, J.-P. & VANOYE, F. (1981). *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin.
- RENE, C. & WILLIAME, C. (1994). *La communication orale*. Paris : Nathan.
- WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

ORTHOGRAPHE

- ALLAL, L., BETRIX-KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.
- BRISAUD, C. & BESSONAT, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Paris-Grenoble : Delagrave et CRDP de l'Académie de Grenoble.

DUPRIEZ, D. (2009). *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : De Boeck.

FAYOL, M. & JAFFRE, J.-P. (2008). *Orthographe*. Paris : P.U.F.

MANESSE, D., COGIS, D., DORGANS, M. & TALLER, C. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : E.S.F.

VAUGUER, C. & LEEMAN, D. (dir.) (2007). *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classe*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

WILMET, M. (1999). *Le participe passé autrement. Protocole d'accord, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck.

POÉSIE

ADAM, J.-M. (1986). *Pour lire le poème*. Bruxelles : De Boeck.

AQUIEN, M. (1990). *La versification*. Paris : P.U.F.

AQUIEN, M. & HONORE, J.-P. (1997). *Le renouvellement des formes poétiques au XIX^e siècle*. Paris : Nathan.

BANCQUART, M.-C. (1996). *La poésie en France du surréalisme à nos jours*. Paris : Éditions Marketing.

DESSONS, G. (1991). *Introduction à l'analyse du poème*. Paris : Bordas.

FOURCAUT, L. (1997). *Lectures de la poésie française moderne et contemporaine*. Paris : Nathan.

FRONTIER, A. (1992). *La poésie*. Paris : Belin.

LEUWERS, D. (1990). *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*. Paris : Bordas.

SANDRAS, M. (1995). *Lire le poème en prose*. Paris : Dunod.

TURIEL, F. (1998). *L'analyse littéraire de la poésie*. Paris : Armand Colin & Masson.

VAILLANT, A. (1992). *La poésie. Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétiques*. Paris : Nathan.

PRESSE

AGNES, J. & SAVINO, J. (1998). *Apprendre avec la presse*. Paris : Retz.

ANTOINE, F., DUMONT, J.-F., MARION, P. & RINGLET, G. (1987). *Écrire au quotidien. Du communiqué de presse au nouveau reportage*. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière.

CHEREUL, P.-Y. (1989). *Le code de l'information*. Lyon : Chronique Sociale.

CIPRA, A. & HERMELIN, C. (1981). *La presse, un outil pédagogique*. Paris : Retz.

COTTERET, J.-M. (2000). *La magie du discours. Précis de rhétorique audiovisuelle*. Paris : Michalon.

DURANDIN, G. (1993). *L'information, la désinformation et la réalité*. Paris : P.U.F.

GRUSELIN, P. (1990). *Pratiquer la presse écrite*. Bruxelles : Labor.

HERVOUET, L. (1993). *Apprendre avec l'actualité. Théorie et pratique de l'événement*. Paris : Retz.

HUSSON, D. & ROBERT, O. (1991). *Profession journaliste. Sources d'information, typologie d'articles, style d'écriture, éthique... 100 conseils pratiques*. Paris : Eyrolles.

LITS, M. (dir.) (1993). *La peur, la mort et les médias*. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière.

MOUILLAUD, M. & TETU, J.-F. (1989). *Le journal quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

ROUDIERE, G. (1999). *Décrypter les débats télévisés. Outils et pratiques*. Paris : E.S.F.

RÉCIT DE FICTION

ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Le Seuil.

DUMORTIER, J.-L. & PLAZANET, F. (1980). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.

DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

DUMORTIER, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits et très mauvais narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

DURRER, S. (1999). *Le dialogue dans le roman*. Paris : Nathan.

GOLDSTEIN, J.-P. (1999). *Lire le roman*. Bruxelles : De Boeck.

JOUE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : P.U.F.

JOUE, V. (1997). *La poétique du roman*. Paris : SEDES.

PAGEAUX, D.-H. (1995). *Naissances du roman*. Paris : Klincksieck.

REUTER, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.

SAVOIRS LANGAGIERS

BAAR, M. & LIEMANS, M. (1995). *Échos de paroles. Lire/écrire le discours des personnages*. Bruxelles : Labor.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

- BARBAZAN, M. (dir.) (2013). *Énonciation, texte, grammaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- BEGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck
- BOUIX-LEEMAN, D. (1993). *La grammaire ou la galère*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi Pyrénées.
- CAMPANA, M. & CASTINCAUD, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : E.S.F.
- CHARMEUX, E., GRANDATY, M. & MONIER-ROLAND, F. (2001). *Une grammaire d'aujourd'hui, I, II et III*. Toulouse : SEDRAP.
- CHARTRAND, S.G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRIFCOR Inc.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles : De Boeck.
- COMBETTES, B. (1992). *L'organisation du texte*. Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DAHLET, V. (2003). *Ponctuation et énonciation*. s.l. : Ibis Rouge Éditions.
- DENYER, M., ROSIER, L. & THYRION, F. (2003). *Langue. Référentiel*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. & SIMARD, C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval & AiRDF.
- DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur : Presse Universitaires de Namur.
- DUPONT, D., FAUVAUX, T. & GHENET, M. (1994). *La dynamique de l'information*. Bruxelles : De Boeck.
- GADET, F. (2003). *La variation en français*. Paris-Gap : Orphys.
- GARDES-TAMINE, J. (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris : Belin.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- KLINKENBERG, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen*. Paris : P.U.F.
- MAINGUENEAU, D. (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.

- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- MAINGUENEAU, D. & PELLET, E. (2005). *Les notions grammaticales au collège et au lycée*. Paris : Belin.
- PAVEAU, A.-M. & ROSIER, L. (2008). *La langue française. Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F.
- REY, A., DUVAL, F. & SIOUFFI, G. (2007). *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris : Perrin.
- SAUTOT, J.-P. & LEPOIRE-DUC, S. (2010). *Expliquer la grammaire. Comprendre les concepts de la langue*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- SARFATI, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan.
- SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2014). *Cent fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Paris : Bréal.
- SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2012). *Cent fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal.
- TOMASSONE, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire I et II*. Paris : Delagrave.
- TOMASSONE, R. (dir.) (2001). *Une langue : le français*. Paris : Hachette.
- VAN RAEMDONCK, D., avec M. DETAILLE et L. MEINERTZHAGEN (2015). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : Peter Lang.
- VAN RAEMDONCK, D. & L. MEINERTZHAGEN (depuis 2009). *Site de la recherche sur le discours grammatical à l'école*. <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/>
- VARGAS, C. (dir.) (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- WILMET, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve-Paris : Duculot & Hachette.
- YAGUELLO, M. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Le Seuil.

STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE

- BONHOMME, M. (1998). *Les figures clés du discours*. Paris : Le Seuil.
- FROMILHAGUE, C. & SANCIER, A. (1991). *Introduction à l'analyse stylistique*. Paris : Bordas.
- KOKELBERG, J. (1991). *Les techniques du style. Vocabulaire, figures de rhétorique, syntaxe, rythme*. Paris : Nathan.

TEXTES D'IDÉES ET ESSAIS

BAAR, M. & LIEMANS, M. (1999). *Lire l'essai*. Bruxelles : De Boeck.

COSSUTA, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas.

LITS, M. (1993). *L'essai*. Bruxelles : Didier-Hatier.

THÉÂTRE

BERTRAND, D. (1999). *Lire le théâtre classique*. Paris : Dunod.

CLEMENT, B. (1999). *La tragédie classique*. Paris : Le Seuil.

CORVIN, M. (1994). *Lire la comédie*. Paris : Dunod.

COUPRIE, A. (1994). *Lire la tragédie*. Paris : Dunod.

DUHET, J.-P. & PETITJEAN, A. (2013). *Approches linguistiques des textes dramatiques*. Paris : Garnier.

MIGNON, P.-L. (1986). *Le théâtre du XX^e siècle*. Paris : Gallimard.

MACE-BARBIER, N. (1999). *Lire le drame*. Paris : Dunod.

PRUNER, M. (1998). *L'analyse du texte de théâtre*. Paris : Dunod.

RYNGAERT, J.-P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Bordas.

RYNGAERT, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod.

UBERSFELD, A. (1993). *Le drame romantique*. Paris : Belin.

UBERSFELD, A. (1996). *Lire le théâtre ; L'école du spectateur ; Le dialogue théâtral* (3 vol.). Paris : Belin.

UBERSFELD, A. (1996). *Les termes-clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Le Seuil.

VOCABULAIRE

CALAQUE, E. (2001). *Les mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*. Paris-Grenoble : Delagrave & CRDP de l'Académie de Grenoble.

CALAQUE, E. & DAVID, J. (dir.) (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.

LEBRUN, Cl. (2008). *1000 mots pour réussir. Français 2^e – Terminale*. Paris : Belin.

LEBRUN, Cl., POUMAREDE, G. & DAVOT, F. (2002). *800 mots pour réussir. 4^e-3^e*. Paris : Belin.

MEL'ČUK, I. & POLGUÈRE, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.

MORTUREUX, F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du français*. Paris : Nathan.

PICOCHÉ, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.

THIRY, P., DIDIER, J.-J., MOREAU, Ph. & SERON, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste. 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles : Duculot.

VANCOMELBEKE, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

MANUELS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

ARON, P. & CHATELAIN, F. (2008). *Manuel et anthologie de la littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Le Cri.

BON, F. (2005). *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris : Fayard.

CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

CHARLES, P. (2009). *Précis d'argumentation*. Bruxelles : Averbode.

CLOES, C. & ROLLIN, Y. (1994). *Le résumé 1. Application de quelques techniques de contraction de texte*. Bruxelles : De Boeck.

CLOES, C. & ROLLIN, Y. (1995). *Le résumé 2. Approche logique des textes argumentés*. Bruxelles : De Boeck.

FANCHON, N. & LIEMANS, M. (2001). *Écrire et faire lire des consignes*. Bruxelles : Enseignement de la Communauté française.

FRANCISE, A. & MARION, C. (2012). *Fiches-outils relatives aux savoirs langagiers (1). Enseignement secondaire général et qualifiant*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

HADDAD, H. (2006). *Le nouveau magasin d'écriture*. Paris : Éditions Zulma.

LEBRUN, Cl. (2008). *1000 mots pour réussir. Français 2^e – Terminale*. Paris : Belin.

LEBRUN, Cl., POUMAREDE, G. & DAVOT, F. (2002). *800 mots pour réussir. 4^e-3^e*. Paris : Belin.

LIEMANS, M. (2004). *Le résumé de texte. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (1)*. Enseignement de la Communauté française.

LIEMANS, M. (2004). *La dissertation. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (2)*. Enseignement de la Communauté française.

LIEMANS, M. (2006). *Écrire un commentaire de presse. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (3)*. Enseignement de la Communauté française.

THIRY, P., DIDIER, J.-J., MOREAU, Ph. & SERON, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste. 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles : Duculot.

VAN RAEMDONCK, D. & MEINERTZHAGEN, L. (2015). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. (téléchargeable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/cadre-theorique-pour-lenseignant-systeme-grammatical/>)

VERMEERSCH, G. (1996). *La petite fabrique d'écriture*. Paris : Magnard.

YAICHE, F. (2002). *Photos-expressions*. Paris : Hachette.

7. Les structures ressources de nos réseaux

7.1. Pour le réseau CPEONS

- Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
- Cellule de Conseil et de Soutien pédagogiques du CPEONS

7.2. Pour le réseau W-B E

- Centre d'Autoformation et de Formation continuée de la Fédération Wallonie-Bruxelles
- Service de Conseil et de soutien pédagogiques de W-B E

Diffusion du programme : Direction des Affaires pédagogiques et règlementaires