

Programme



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Français

3^e degré

Humanités générales et technologiques

D/2018/7362/3/37

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme.

Elle remercie également les nombreux enseignants qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Elle remercie enfin les personnes qui en ont effectué une relecture attentive.
Ont participé à l'écriture de ce programme :

Amandine BAUVIR,
Thomas DEWANDRE,
Amélie GILRON,
Arnaud HOEDT,
Delphine HOLDERBEEK,
Géraldine NOËL,
Sylvie VANHECKE,
Philippe VAN GOETHEM,
Christine VANDERHAEGHE.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique (articles 21 et suivants de la loi du 30 juin 1994 (modifiée le 22 mai 2005) relative au droit d'auteur et aux droits voisins).

Ainsi, les enseignants sont autorisés à reproduire et à communiquer des extraits d'œuvres pour autant que la source soit mentionnée, que les reprographies soient utilisées à des fins pédagogiques et dans un but non lucratif.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

TABLE DES MATIERES

1.	INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
	Programmes – Référentiels.....	6
	Programmes – Outils – Évaluation	7
	FAUT-IL ÉVALUER DES COMPÉTENCES EN PERMANENCE ?.....	7
	LA PROGRESSIVITÉ DANS LE PARCOURS DE L’ÉLÈVE	8
	LA REMÉDIATION	8
2.	MODE D’EMPLOI DU PROGRAMME	9
	Des projets de lecture diversifiés.....	9
	Des informations utiles en vue d’appliquer le programme	10
3.	ENJEUX : UN PROJET DE FORMATION DU JEUNE.....	11
	Trois dimensions du jeune adulte	11
	L’APPRENANT D’AUJOURD’HUI ET DE DEMAIN	12
	LE CITOYEN ADULTE RESPONSABLE ET CRITIQUE	12
	L’ACTEUR CULTUREL	12
	La variété des activités et la pluralité des moyens d’expression	12
	Le fil rouge du numérique	13
	Le français de scolarité.....	13
4.	PROGRAMMATION DANS L’ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE TRANSITION	15
	UAA et leur répartition par année	16
	Tableau de programmation	17
5.	UNITÉS D’ACQUIS D’APPRENTISSAGE	19
	Structure des unités d’acquis d’apprentissage	19
	UNITÉ 0 : JUSTIFIER UNE RÉPONSE, EXPLICITER UNE PROCÉDURE	22
	UNITÉ 1 : RECHERCHER, COLLECTER L’INFORMATION ET EN GARDER DES TRACES	26
	UNITÉ 2 : RÉDUIRE, RÉSUMER, COMPARER ET SYNTHÉTISER	30
	UNITÉ 3 : DÉFENDRE UNE OPINION PAR ÉCRIT	35
	UNITÉ 4 : DÉFENDRE ORALEMENT UNE OPINION ET NÉGOCIER	39
	UNITÉ 5 : S’INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE	43
	UNITÉ 6 : RELATER DES EXPÉRIENCES CULTURELLES	48
6.	ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	52
	Concevoir des situations à l’aide du programme et de ses outils.....	52
7.	RESSOURCES COMMUNES	54
	A. Savoir lire et écouter, écrire, parler	54
	A. Réception	54
	B. Écriture.....	58
	c. Prise de parole.....	60
	B. Connaissances langagières, littéraires et artistiques	63
	a. Focus sur la langue	63

B. Focus sur la littérature et les arts.....	65
8. CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS	69
Tableau de synthèse des critères et indicateurs.....	70
Exemple de grille d'évaluation.....	72
9. EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	73
Exemple 1.....	73
Exemple 2	75
Exemple 3.....	76
Exemple 4	79
Exemple 5	80
10. GLOSSAIRE.....	83

1. INTRODUCTION GENERALE

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des référentiels. Au-delà du prescrit, ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. En outre, ils invitent les enseignants, chaque fois que c'est possible, à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages des enjeux écologiques, du numérique et de la dimension citoyenne.

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).

PROGRAMMES – REFERENTIELS

Lors de son engagement auprès d'un pouvoir organisateur, le professeur signe un contrat d'emploi et les règlements qui y sont liés. En lui confiant des attributions, le directeur l'engage dans une mission pédagogique et éducative dans le respect des projets de l'enseignement secondaire catholique.

Les programmes doivent être perçus comme l'explicitation de la composante pédagogique du contrat. Ils précisent les attitudes et savoirs à mobiliser dans les apprentissages en vue d'acquérir les compétences terminales* et savoirs requis définis dans les référentiels. Ils décrivent également des orientations méthodologiques à destination des enseignants. Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme les documents de référence. C'est notamment sur ceux-ci que se base l'inspection pour évaluer le niveau des études.

Complémentairement, la FESeC produit des outils pédagogiques qui illustrent et proposent des pistes concrètes de mise en œuvre de certains aspects des programmes. Ces outils sont prioritairement destinés aux enseignants. Ils peuvent parfois contenir des documents facilement et directement utilisables avec les élèves. Ces outils sont à considérer comme des compléments non prescriptifs.

DES RÉFÉRENTIELS INTERRÉSEAUX

Dans le dispositif pédagogique, on compte différentes catégories de référentiels de compétences approuvés par le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour l'enseignement de transition, il s'agit des compétences terminales et savoirs requis dans les différentes disciplines.

Ces référentiels de compétences peuvent être téléchargés sur le site :

<http://www.enseignement.be>

PROGRAMMES – OUTILS – ÉVALUATION¹

« Plus les évaluateurs seront professionnels de l'évaluation moins il sera nécessaire de dissocier formatif et certificatif. Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »

Philippe Perrenoud, 1998.

FAUT-IL ÉVALUER DES COMPÉTENCES EN PERMANENCE ?

L'évaluation à « valeur formative » ou diagnostique permet à l'élève de se situer dans l'apprentissage, de mesurer le progrès accompli, de comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre et à l'enseignant d'apprécier l'adéquation des stratégies qu'il a mises en place. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage et oriente la remédiation à mettre en place au cours du parcours d'apprentissage dès que cela s'avère nécessaire.

Dans ce cadre, il est utile d'observer si les ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes ...) sont correctement mobilisées. Cela peut se faire d'une manière informelle au moyen d'un dispositif d'évaluation rapide et adapté. Il peut aussi être pertinent d'utiliser des méthodes plus systématiques pour récolter des informations sur les acquis de l'élève, pour autant que ces informations soient effectivement traitées dans le but d'améliorer les apprentissages et non de servir un système de comptabilisation.

La diversité des activités menées lors des apprentissages (activités d'exploration, activités d'apprentissage systématique, activités de structuration, activités d'intégration ...) permettra d'installer les ressources et d'exercer les compétences visées.

L'erreur est inhérente à tout apprentissage. Elle ne peut donc pas être sanctionnée pendant le processus d'apprentissage.

PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Conformément à la liberté des méthodes garantie dans le pacte scolaire, la FEScC élabore les programmes pour les établissements du réseau.

Ces programmes fournissent des indications pour mettre en œuvre les référentiels interréseaux.

- Un programme est un référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle (article 5.15° du décret « Missions » 24 juillet 1997).
- La conformité des programmes est examinée par des commissions interréseaux qui remettent des avis au ministre chargé de l'enseignement secondaire. Sur la base de ces avis, le programme est soumis à l'approbation du Gouvernement qui confirme qu'un programme, correctement mis en œuvre, permet d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le référentiel de compétences.
- Les programmes de la FEScC sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâche composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

¹ Référence « [Balises pour évaluer](#) ».

Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissage, en lien avec les unités définies par les référentiels. Il s'agit donc essentiellement d'évaluer des compétences, mais la maîtrise des ressources est également à prendre en compte.

Ces bilans sont déterminants pour décider de la réussite dans une option ou une discipline. Les résultats de ceux-ci ne sont cependant pas exclusifs pour se forger une opinion sur les acquis réels des élèves.

LA PROGRESSIVITÉ DANS LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE

Si les compétences définies dans les référentiels et reprises dans les programmes sont à maîtriser, c'est au terme d'un parcours d'apprentissage qui s'étale le plus souvent sur un degré qu'elles doivent l'être. Cela implique que tout au long de l'année et du degré, des phases de remédiation plus formelles permettent à l'élève de combler ses lacunes. Cela suppose aussi que, plus l'élève s'approchera de la fin de son parcours dans l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

LA REMÉDIATION

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève en particulier par l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations à « valeur formative » qu'il met en place.

Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. Des moments de remédiation plus structurels seront aussi prévus dans le cadre du cours ou d'heures inscrites à l'horaire. Des exercices d'application à effectuer en autonomie pourront être proposés.

Pour les cours émanant de l'enseignement de transition, les documents de référence sont les suivants :

- **documents émanant de la Fédération Wallonie-Bruxelles ;**
- **documents émanant de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique :**
- le présent programme qui, respectant fidèlement les compétences, aptitudes et savoirs repris dans les référentiels, n'ajoute aucun contenu nouveau, mais donne des orientations méthodologiques ;
- des outils d'aide à la mise en œuvre du programme sont téléchargeables sur le site <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=933>.

2. MODE D'EMPLOI DU PROGRAMME

DES PROJETS DE LECTURE DIVERSIFIÉS

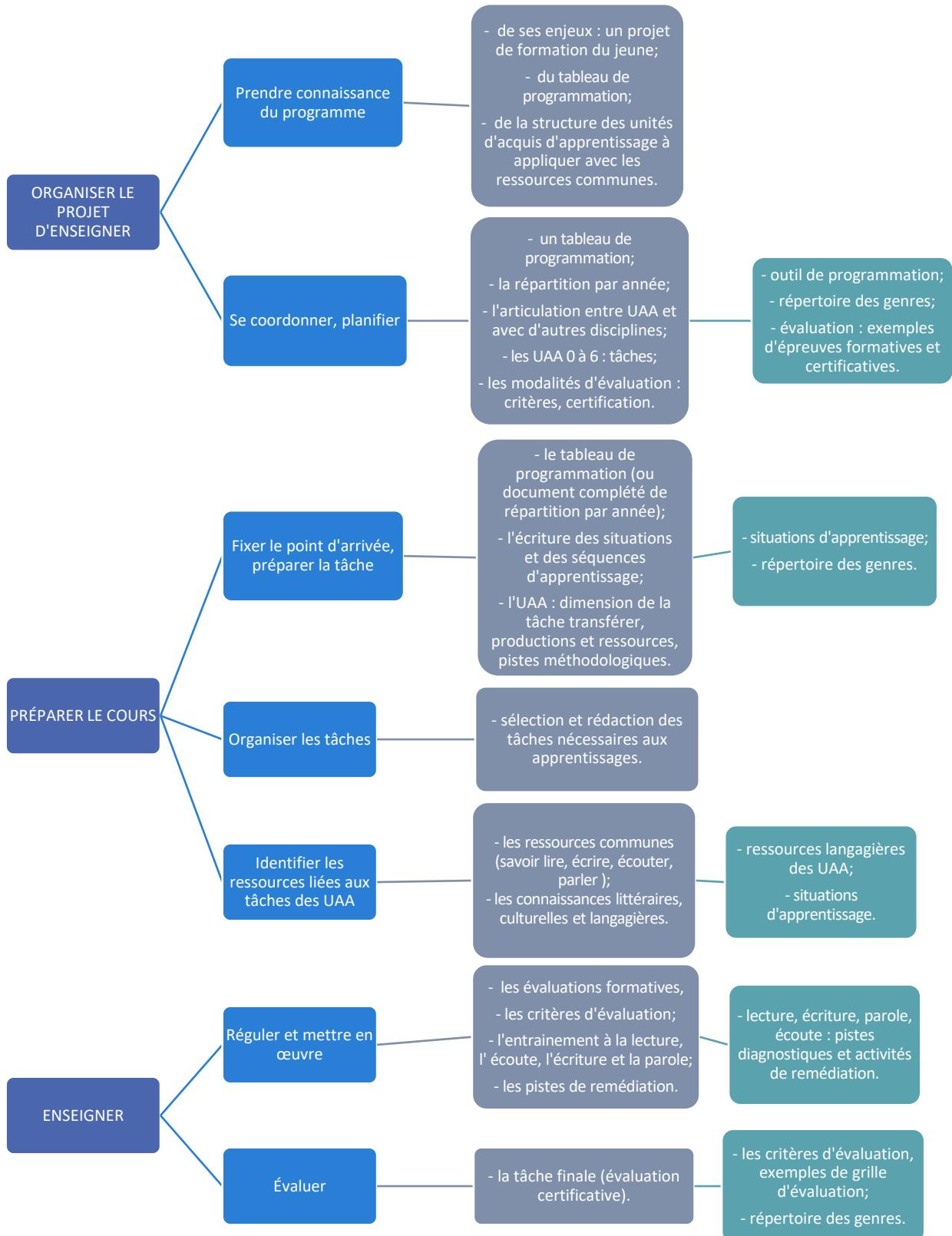
Différents projets de lecture sont susceptibles d'être rencontrés par l'enseignant depuis sa découverte du programme jusqu'à sa mise en œuvre concrète dans les classes au fil du temps :

- se faire une idée générale, évaluer le changement ;
- se coordonner, planifier ;
- évaluer ;
- mettre en œuvre l'apprentissage et le réguler ;
- préparer son cours.

Le tableau de la page suivante renvoie, pour chaque projet de lecture, aux parties du programme concernées et aux outils téléchargeables².

² Les outils et programmes téléchargeables en couleurs seront disponibles sur le site du secteur français : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=937>

DES INFORMATIONS UTILES EN VUE D'APPLIQUER LE PROGRAMME³



³ Cf décret du 13 mars 2019 concernant la nouvelle organisation du travail enseignant :

https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46287_000.pdf.

3. ENJEUX : UN PROJET DE FORMATION DU JEUNE

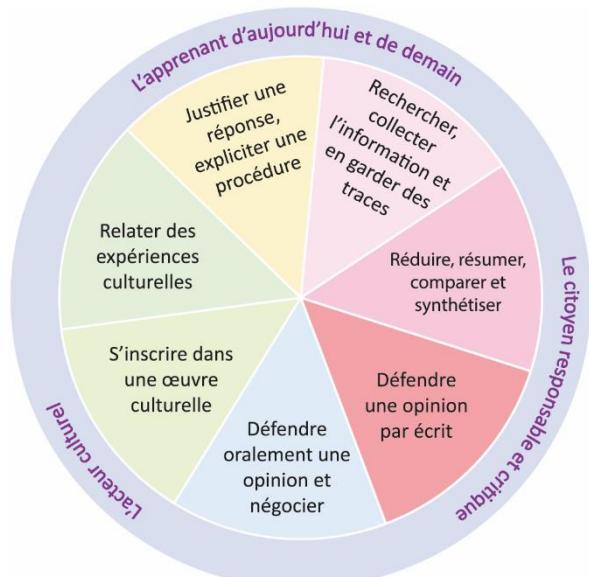
Quelles ressources la discipline « français » offre-t-elle à la formation de l'adulte de demain ? À destination du jeune en devenir, le cours de français dispense à la fois la langue de communication et la langue de culture. D'une manière générale, le français rend accessible la structuration de la pensée et donne accès au monde des connaissances. Le cours de français conditionne la réussite scolaire, aide l'individu à se construire en vivant au sein d'une communauté à laquelle il se sent appartenir.

Dans une société qui valorise le « tout, tout de suite », l'enseignant accompagne l'élève dans ses progrès, l'encourage face à ses frustrations, l'incite à persévéérer face à des tâches plus ardues et stimule son goût d'entreprendre⁴.

TROIS DIMENSIONS DU JEUNE ADULTE

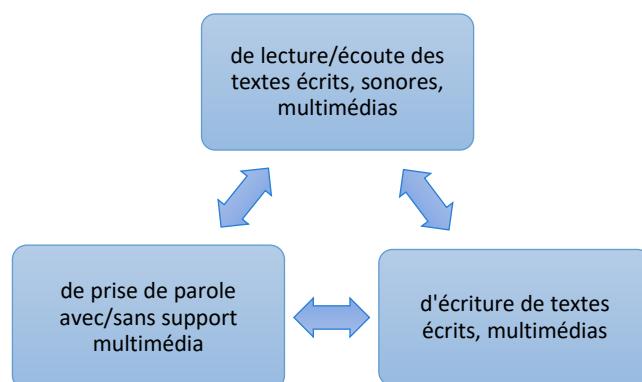
Trois dimensions du jeune adulte au sortir de sa scolarité ont orienté les choix :

- l'apprenant d'aujourd'hui et de demain ;
- le citoyen responsable et critique ;
- l'acteur culturel.



Ces objectifs sont poursuivis, pour chacun des degrés, au travers de sept unités d'acquis d'apprentissage.

Elles mobilisent des ressources langagières et des compétences communicationnelles :



⁴ « C'est quoi enseigner, c'est quoi apprendre au 21^e siècle » : des changements de paradigme, SeGEC, FESeC.

L'APPRENANT D'AUJOURD'HUI ET DE DEMAIN

Apprendre, c'est d'abord développer sa maîtrise de la langue. L'apprentissage de la langue et des compétences communicationnelles traverse l'ensemble des sept unités d'acquis d'apprentissage.

Apprendre aujourd'hui, c'est aussi comprendre les consignes et apprendre à justifier ses réponses. Ce sont des compétences dont l'apprentissage reste trop souvent implicite.

Apprendre, c'est encore adopter un regard réflexif sur ce qu'on a appris, sur la manière dont on a procédé pour réaliser des tâches. C'est pour cette raison que la justification scolaire et l'explicitation de procédures font l'objet d'un apprentissage explicite.

Apprendre aujourd'hui et demain, c'est inévitablement se former à rechercher les informations pertinentes, à les sélectionner et à les synthétiser pour les communiquer à autrui.

LE CITOYEN ADULTE RESPONSABLE ET CRITIQUE

Si la compétence à naviguer dans l'information est devenue une condition minimale de l'exercice de la citoyenneté, encore faut-il aussi avoir des moyens pour prendre sa place dans la société.

Apprécier une expérience pratique ou culturelle, opérer une demande, réclamer, réagir à l'opinion d'autrui, à l'écrit, à l'oral ou sur le Web et enfin faire l'exercice périlleux de la discussion et de la négociation sont des situations à même d'être rencontrées par tout acteur social.

L'ACTEUR CULTUREL

La culture au cours de français dépasse la littérature et englobe la multiplicité des expressions artistiques, des lieux du monde, des supports...

La culture est aussi action : faire l'expérience de la création et inscrire sa marque personnelle dans des œuvres existantes.

Au quotidien, le jeune est en contact avec des œuvres culturelles de tous types. Pouvoir les aborder, vivre l'expérience de la rencontre, la raconter et apprendre de son propre récit sont des enjeux constructeurs et contemporains.

LA VARIÉTÉ DES ACTIVITÉS ET LA PLURALITÉ DES MOYENS D'EXPRESSION

Ainsi défini, le cours de français mobilise des activités variées (lire, écrire, parler, amplifier, recomposer, transposer, coopérer, inventer, créer...) et mobilise de nombreux moyens d'expression (écrit, voix, corps, sons, image fixe/animée, audiovisuel, théâtre, multimédia...).

S'il développe en priorité l'intelligence verbalinguistique, il fait également la part belle aux autres formes d'intelligences⁵.

⁵ GARDNER H., *Les formes d'intelligences*, Odile Jacob, 1997.

LE FIL ROUGE DU NUMÉRIQUE

« Une attention particulière a été portée aux langages et technologies numériques. Ils nécessitent des ressources nouvelles et spécifiques.

Lire un document [hypertextuel*](#) ou [hypermédia*](#) (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 paramètres de la situation de communication (destinataire particulier, mais aussi tout destinataire virtuel...).

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.⁶ »

Outre le développement de nouvelles compétences en navigation, lecture et écriture numériques, le développement des technologies de l'information représente un enjeu éducatif majeur en termes d'usages⁷.

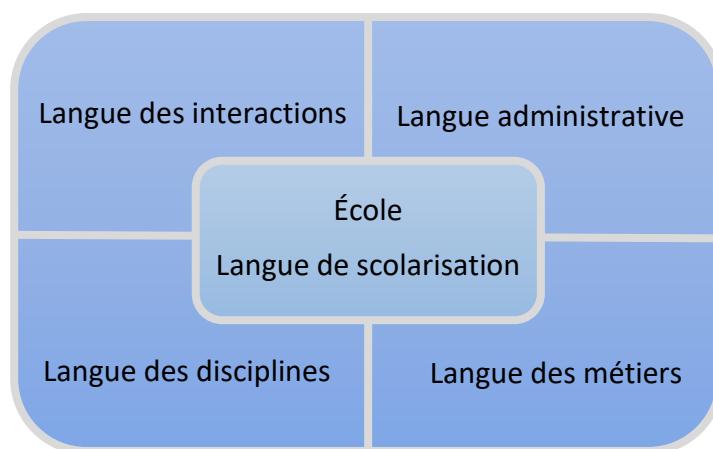
Des usages numériques intégrés dans des apprentissages qui :

- s'accompagnent d'une éthique communicationnelle en réponse aux nouvelles questions sociétales posées : droit à l'information et à la liberté d'expression, responsabilité des propos, propriété intellectuelle, frontière entre la vie privée et la vie publique... ;
- explorent des contenus autres que ceux réservés à la détente, à l'échange identitaire, aux services ou au commerce ;
- explorent des lieux et des techniques facilitant la création artistique ;
- facilitent la recherche (encyclopédies en ligne, logiciels d'aide à la rédaction, à la structuration de la pensée, écriture collaborative...) ;
- développent voire créent des formes collectives et solidaires d'échange de connaissances, d'expériences...

Le risque d'une éventuelle « fracture numérique » ne se pose pas seulement en termes d'accès et d'équipement, mais bien plus en termes d'usages. L'école est le lieu d'apprentissage de ces usages.

LE FRANÇAIS DE SCOLARITÉ

La langue de scolarité est la langue spécifique apprise et utilisée à l'école pour les interactions, l'administration et surtout pour les apprentissages disciplinaires. Elle amène le jeune à développer son autonomie et sa pensée citoyenne.



⁶ Compétences terminales et savoir requis en français. Humanités générales et technologiques, 2018. Référentiel p.3.

⁷ « L'ensemble des compétences liées aux usages médiatiques peut être désigné sous l'expression nouvelle de « littératie médiatique », Conseil Supérieur de l'Éducation aux médias (CSEM), Les compétences en éducation aux médias, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013.

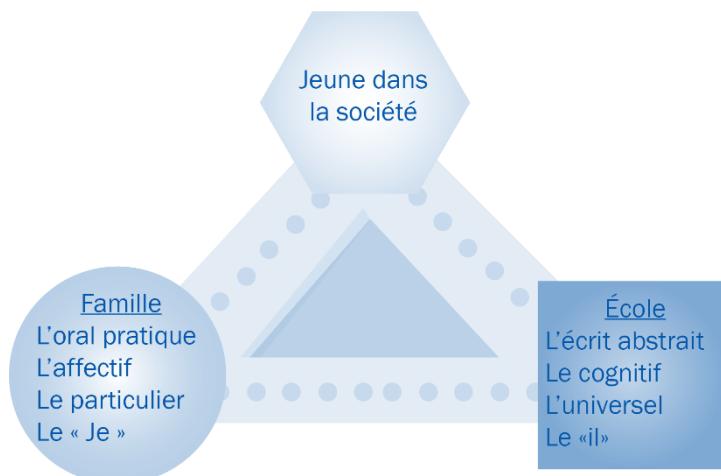
Qu'elle soit première ou seconde⁸, la langue de scolarité peut sembler « étrangère » à bien des élèves.

Le français de l'école n'est pas celui des interactions quotidiennes majoritairement orales, c'est une langue plus normée, plus généralement écrite, plus abstraite et comprenant des usages spécifiques selon les disciplines ou les métiers. Déjà au seul niveau lexical, les fonctions grammaticales ont peu à voir avec les fonctions mathématiques et la légende littéraire ne se confond pas avec la légende cartographique.

On aurait toutefois tort de limiter l'apprentissage de la langue de scolarité à la seule dimension linguistique et d'expliquer les difficultés d'apprentissage uniquement en termes de maîtrise insuffisante de la langue ou de troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographie...).

Réussir à l'école nécessite le passage d'une culture à l'autre⁹ : de l'oral-pratique à l'écrit-abstrait, du langage particulier à la langue universelle de l'école, de l'affectif au cognitif, des relations affectives de la famille ou de la bande de copains au collectif de l'école dans une relation professionnelle et impersonnelle...

C'est de ce tissage entre deux logiques, la famille plutôt « ronde », l'école plutôt « carrée », que se construit progressivement le jeune amené à prendre sa place dans une société plurielle¹⁰.



Attentif à ce passage d'une culture et d'une langue à l'autre, le Référentiel a tenu à rendre explicites les ressources tant langagières que cognitives liées aux différentes tâches.

Le cours de français développe particulièrement le français de scolarisation puisqu'il prend le langage pour objet (attention portée à la forme), qu'il initie aux spécificités des situations de communication, qu'il interroge les effets de sens des œuvres culturelles. Plus encore, par l'UAAO, il accroît la compréhension des consignes, la maîtrise de la justification scolaire et engage les élèves à porter un regard réflexif sur leurs procédures. Ainsi, il adopte une posture réflexive face à la langue, à la communication et aux tâches scolaires caractéristiques de la culture scolaire largement écrite.

⁸ Langue acquise chronologiquement après la langue première et souvent apprise en milieu scolaire. Plus la scolarisation aura été longue et forte (en français ou dans une autre langue), moins grande sera la distance entre la langue usuelle et la langue d'enseignement.

⁹ Les travaux de LAHIRE B. et du groupe ESCOL ont montré que les difficultés linguistiques des élèves en échec résidaient globalement dans une difficulté à entrer dans le rapport scriptural au langage requis par l'école. Ce dernier prend le langage pour objet, l'appréhende comme système formel ayant ses propres règles, adopte une posture réflexive et analytique. Il s'oppose à une posture pratique, toujours contextualisée et qui adopte la structure linéaire et chronologique de l'action et de l'interaction orale. Dans la foulée, des auteurs comme BONNERY S. (*Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La dispute, 2007) et BAUTHIER E. estiment que l'école, faute de prendre en compte ce nouveau rapport au savoir (prérequis implicite), fabriquerait passivement de l'échec scolaire à coup de malentendus.

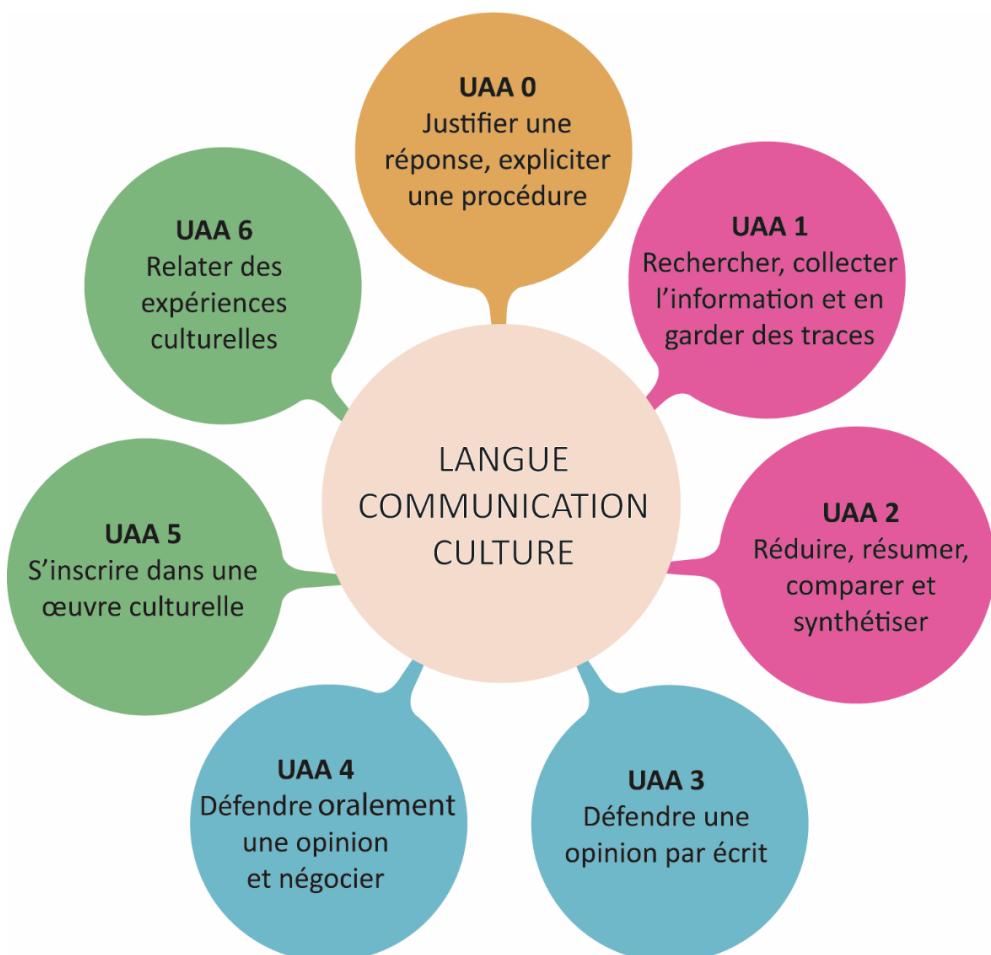
¹⁰ Ces concepts sont empruntés à D. MOURAUX, *Entre rondes familles et École Carrée : L'enfant devient élève*, de Boeck, Outils pour enseigner, 2012.

Si le cours de français participe grandement à la construction de la langue de scolarisation, il ne faut pas oublier que chaque discipline possède une langue particulière. Ces formes de français de scolarisation ne sont pas réductibles au seul lexique spécialisé, mais sont autant de manières d'appréhender et dire le réel avec des concepts, processus cognitifs et formes de productions langagières spécifiques.

4. PROGRAMMATION DANS L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE TRANSITION

Sept unités d'acquis d'apprentissage permettent de remplir les objectifs du cours de français, en tant que langue de communication et de culture.

- 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.



UAA ET LEUR REPARTITION PAR ANNEE

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. Dans la discipline du français, durant le cursus de l’élève, chaque compétence attendue est continuellement en cours de construction. Ces compétences s’approfondissent et se développent au long des apprentissages. Des nouveaux apprentissages s’organisent alors à partir des ressources initiales déjà acquises par les élèves. Aussi, progressivement, les tâches d’apprentissage se complexifient ; elles sont abordées par l’enseignant dans des contextes et par des moyens différents. C’est ainsi que l’approche dite spiralaire des apprentissages aide l’élève à progresser au fur et à mesure de sa scolarité et à devenir de plus en plus expérimenté. Dès lors, 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.

Les UAA décrivent les attendus au terme du degré et non par année (excepté pour la découverte des genres littéraires, en 3^{ème} année).

- Les unités doivent être toutes exercées au sein de chaque année du degré.
- Les dimensions de la tâche « transférer » doivent être toutes évaluées sur la durée du degré.
- Des choix de productions sont laissés à l’enseignant.
- Les dimensions de la tâche : transférer et les productions proposées pour chaque UAA en vue d’évaluations à valeur certificative doivent donc être réparties par année du degré, selon une planification à établir en concertation. Cette répartition sera le fruit d’une concertation qui aboutira à un contrat commun de planification que chaque enseignant s’engage à mettre en œuvre.¹¹

Pour opérer la répartition par année, il importe de prendre en compte :

- les spécificités des élèves (motivations, besoins, acquis...) et les souhaits (compétences, pratiques, projets, opportunités...) des enseignants ;
- le degré de complexité des productions laissé au choix des enseignants ;
- la logique de combinaison des UAA à construire.

Articuler deux ou trois UAA selon les projets d’apprentissage et en fonction de la séquence ou du parcours a plus de sens que travailler chaque UAA l’une après l’autre.

On peut par exemple :

- articuler la recherche d’informations (UAA1) au traitement de l’information (UAA2) ;
- combiner l’apprentissage oral (UAA4) et écrit de l’argumentation (« Appréciation personnelle argumentée d’une expérience ») au service du partage d’expériences culturelles (UAA6) ;
- travailler le sommaire comme forme de résumé (UAA2, 2^e degré), puisque celui-ci sera nécessaire au dossier *présentant une sélection motivée d’expérience* (UAA6, 3^e degré).

Les articulations entre les UAA ou avec d’autres disciplines sont renseignées en fin de chaque tableau.

¹¹ Cf. Décret du 13 mars 2019, sur l’organisation du travail des enseignants.

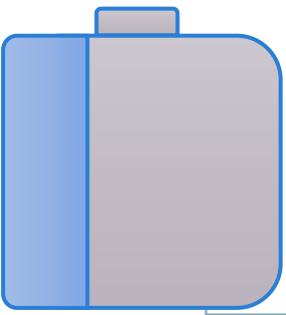
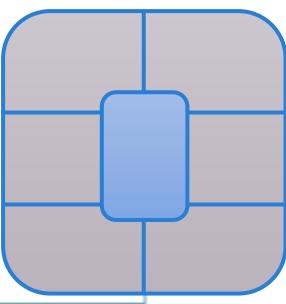
TABLEAU DE PROGRAMMATION

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER ET PRODUCTIONS AU DEUXIÈME DEGRÉ		
	COMPÉTENCES	PRODUCTIONS ATTENDUES
UAA0 Justifier une réponse, expliciter une procédure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justifier une réponse scolaire. ▪ Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur. 	<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.
UAA1 Rechercher/collecter l'information et en garder des traces	<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, <u>multimédia*</u> ou <u>hypermédia*</u>, 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. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sélection d'informations référencées.
UAA2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser	<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>À partir de la lecture d'un texte :</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.
UAA3 Défendre une opinion par écrit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit. 	<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.
UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande. 	<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.
UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle	<p>S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p><u>Œuvres culturelles sources :</u></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>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, ○ recomposer, ○ transposer.
UAA6 Relater des expériences culturelles	<p>Relater une rencontre avec une œuvre culturelle, littéraire ou autre :</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>Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral.</p>

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER ET PRODUCTIONS AU TROISIÈME DEGRÉ		
COMPÉTENCES	PRODUCTIONS ATTENDUES	
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Justifier une réponse scolaire. ▪ Expliciter une procédure à l'intention d'un pair et/ou du professeur. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) (<i>Cf. UAA 4</i>). ○ Justification scolaire orale et écrite. ○ Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire. 	UAA0
 <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 <u>multimédia*</u> et un <u>hypermédia*</u>. ▪ sélectionner des documents et des informations adéquats. 	<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. 	UAA1
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet. 	<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 – <u>multimédia*</u> ou équivalent). 	UAA2
 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Réagir et prendre position par écrit. 	<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. 	UAA3
 <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. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale (<i>Cf. UAA 2</i>) ou à une discussion. ○ Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur. 	UAA4
 <p>S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p><u>Œuvres culturelles sources :</u></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>Trois productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ amplifier, ○ recomposer, ○ transposer. <p>Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.</p>	UAA5
 <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 : <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...). 	<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 (<i>Cf. UAA 5 et/ou 6</i>). 	UAA6

5. UNITES D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

STRUCTURE DES UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

UAA <i>Titre de l'unité (1)</i>	
Degré	
COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER (2)	
<ul style="list-style-type: none"> • ... 	
PRODUCTION(S) ATTENDUE(S) (3) :	
<ul style="list-style-type: none"> • ... 	
Dimension de la tâche : transférer (4)	Dimensions de la tâche : appliquer (4) - connaître (5)
	
Tâches (6)	Ressources (7)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tâche(s) réflexive issue(s) de l'UAA 0 (6.1) ▪ Tâche énoncée (6.2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressources spécifiques potentiellement utiles à la réalisation des tâches (5)
Ressources communes (8)	
<p>Les ressources communes au français sont à mobiliser dans les tâches¹².</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autres ressources. ▪ Articulation entre les unités ou avec d'autres disciplines. 	

TITRE DE L'UNITÉ (1)

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

COMPÉTENCES A DÉVELOPPER (2)

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

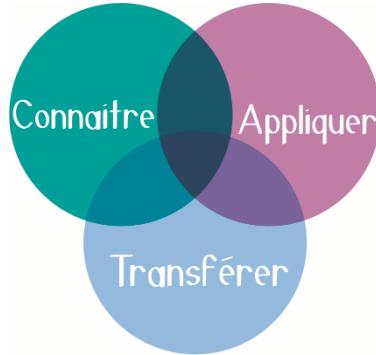
PRODUCTIONS ATTENDUES (3)

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

¹² Voir la partie du programme « Ressources communes ».

DIMENSIONS DE LA TACHE : APPLIQUER, TRANSFÉRER (4)

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



CONNAITRE (5) – EXPLICITER SES RESSOURCES

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'expliquer 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 aisés, 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... ?*).

LES TÂCHES (6)

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 contraint 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 couvrant 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 dimension de la tâche « transférer » 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*.

RESSOURCES (7)

Les ressources désignent l'ensemble de savoirs et savoir-faire utiles à mobiliser dans 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.

Des ressources socioculturelles, ... sont proposées dans les UAA.

RESSOURCES COMMUNES (8)

Les UAA mobilisent des ressources communes à enseigner 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.

POUR PRÉPARER SON COURS

Il convient d'utiliser les ressources communes¹³ et spécifiques pour construire les séquences d'apprentissages adéquates à la mise en œuvre des productions attendues.

¹³ Voir la partie [Ressources communes](#), p. 56.

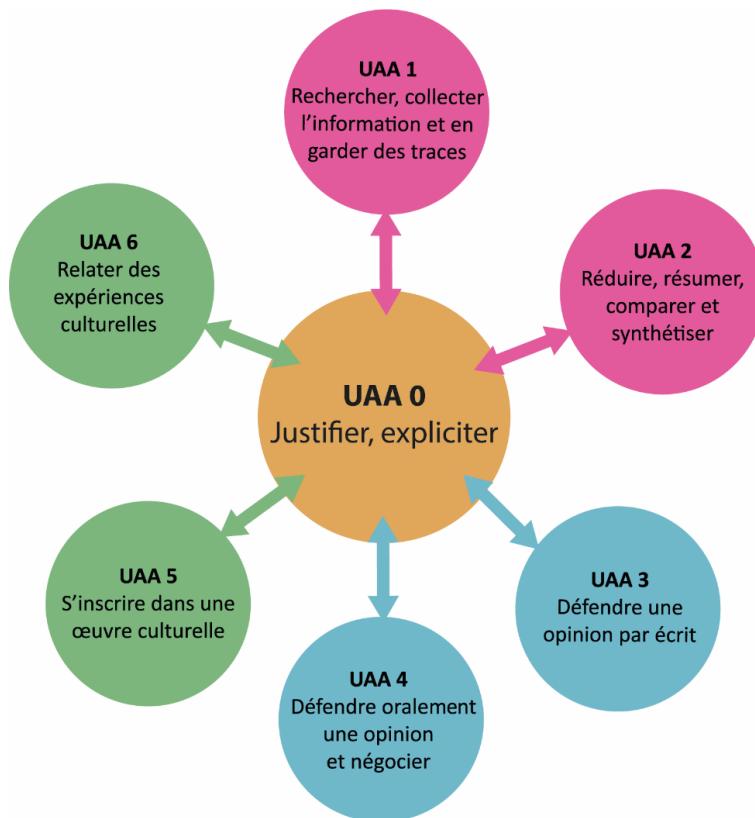
UNITÉ 0 : JUSTIFIER UNE RÉPONSE, EXPLICITER UNE PROCÉDURE

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 cognitifs¹⁴.

Cette unité spécifique a une dimension intra disciplinaire : **elle s'incarne dans le processus connaitre 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.



¹⁴ Cf. les études de CHARLOT B., LAHIRE B., BONNERY S. ...

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire des textes littéraires pour partager avec ses pairs son expérience de lecture.
- Lire des référentiels et des consignes.
- Construire, rédiger des savoirs de langue et les mettre en œuvre dans les textes.
- S’écouter, se dire et demander en ajustant sa communication.

Pour comprendre, justifier et expliciter des démarches, émettre et vérifier des hypothèses (fiches 1, 2, 5, 7 ...).

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Justifier une réponse scolaire.
- Expliciter une procédure à l’intention d’un condisciple et/ou du professeur.

Pour expliciter des ressources, à l’oral ou à l’écrit, de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire, par le biais de toutes les UAA.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

- Justifier une réponse scolaire à l’oral et à l’écrit.
- Discuter entre pairs sur une (des) procédure(s).
- Expliciter une procédure à l’intention d’un condisciple et/ou du professeur.

En fonction de la progression spirale, de manière plus complexe, pour expliciter des ressources, à l’oral ou à l’écrit, de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire, par le biais de toutes les UAA.

UAA0. Justifier une réponse, expliciter une procédure

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

- Justifier une réponse scolaire.
- Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur.

PRODUCTIONS ATTENDUES

- Justification scolaire.
- 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*).

Dimension de la tâche : transférer	Dimensions de la tâche : appliquer, connaître
<p>En lien avec le processus connaitre des autres unités.</p> <p>5-6 GT</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>Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explication de procédure.</p> <p>Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explication de procédure.</p> <p>Dans le cadre d'une tâche scolaire.</p> <p>Planifier la justification ou l'explication sous la forme d'un <u>écrit intermédiaire*</u> (schéma ...).</p> <p>Analyser les spécificités de la situation communication.</p> <p>Évaluer la qualité d'une justification ou d'une explication de procédure et l'améliorer.</p>
Tâches	Ressources
<p>Analyser la spécificité de la situation de communication</p> <p>Identifier et comprendre les consignes, la demande de justification ou d'explication de procédure</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paramètres de la situation de communication ▪ <i>Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalités de lecture/écoute intégrale, relecture ou réécoute avec annotations, traces... <i>Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception</i> ▪ 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,

	<ul style="list-style-type: none"> – indicateurs (organisateurs, mots de liaison, marques de successivité, géronatif...) 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 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.
Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure	<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 (<i>cf. UAA 1</i>) ▪ Concepts et savoir-faire disciplinaires – <i>Cf. Ressources communes</i> – Procédures de résolution des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...).
Planifier la justification ou l'explicitation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulation question-réponse ▪ Sélection des connaissances déclaratives et procédurales adéquates à la demande, ▪ <i>Structures discursives*</i> pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative
Justifier une réponse et expliciter une procédure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cohésion textuelle*</i> ▪ 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
Discuter une (des) procédure(s)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. UAA 4, Troisième degré</i>
Évaluer et améliorer la justification ou l'explicitation de procédures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère de <i>lisibilité ou d'audibilité*</i> ▪ Critère d'<i>intelligibilité*</i> ▪ Critère de <i>recevabilité*</i> ▪ Critère de <i>pertinence*</i>
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pour comprendre le contrat implicite de la justification.</i> ▪ <i>Pour comprendre le contrat implicite de l'explicitation de procédures.</i> ▪ <i>Pour favoriser les relations interpersonnelles (comme par exemple, les règles de courtoisie).</i> 	
RESSOURCES COMMUNES	
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.	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<i>UAA 1 à 6 : consulter les tâches réflexives proposées pour chaque unité, la compréhension de la consigne peut se pratiquer dans toutes les tâches de toutes les unités.</i>	

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) écrits 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... (*Cf. UUA 1*),
- informer autrui (*Cf. UAA 2*),
- nourrir une argumentation (*Cf. UAA 3 et 4*),
- s'informer sur une œuvre culturelle source, trouver des illustrations de procédés d'intervention (*Cf. UAA 5*),
- nourrir une expérience culturelle (*Cf. 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 variante langagière, l'une ou l'autre notion littéraire ou artistique¹⁵.

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

¹⁵ Cf. Connaissances langagières, littéraires et artistiques.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire des textes informatifs et des consignes ...

Pour rechercher une information et agir de manière adéquate (fiche 2).

Réaliser un florilège d’écrits travaillés et présentés selon une organisation matérielle (fiche 4).

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Naviguer dans un document imprimé.
- Naviguer dans un corpus de quelques documents transmis par le professeur.
- Sélectionner les informations.
- Garder des traces de la sélection documentaire...

Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

- 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.
- Garder des traces de la sélection documentaire...

Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...

UAA1. Rechercher, collecter l'information et en garder des traces

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...

- Naviguer dans un corpus de documents¹⁶ 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.

PRODUCTION ATTENDUE

- Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace¹⁷ de l'information sélectionnée.

Dimension de la tâche : transférer	Dimensions de la tâche : appliquer, connaître
<p style="text-align: center;">5-6 GT</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #e0f2ff; border-radius: 10px; margin-right: 10px;"></div> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #d9eaf7; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; padding: 0 10px; margin-right: 10px;"></div> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #fff; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: -10px; left: 0; width: 0; height: 0; border-left: 10px solid transparent; border-right: 10px solid transparent; border-top: 10px solid #fff;"></div> <div style="position: absolute; bottom: -10px; left: 0; width: 0; height: 0; border-left: 10px solid transparent; border-right: 10px solid transparent; border-bottom: 10px solid #fff;"></div> </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #d9eaf7; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #fff; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; margin-bottom: 10px;"></div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #d9eaf7; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="flex: 1; padding: 10px; background-color: #fff; border-radius: 10px; border: 1px solid #337ab7; margin-bottom: 10px;"></div> </div>
Tâches	Ressources
<ul style="list-style-type: none"> - Identifier et comprendre la consigne de recherche. - 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) documents - Justifier la sélection 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA 0</u>
Analyser la spécificité de la situation de communication de la production attendue	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paramètres de la situation de communication. <u>Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole</u>
Explorer le sujet et définir ses besoins d'informations	<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 ? »...
Accéder à la documentation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centres de documentation ▪ Personnes ressources ▪ Web

¹⁶ 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.

¹⁷ Cf. production du deuxième degré.

Identifier des documents et les référencer	<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.
Naviguer dans un support <u>multimédia*</u> et/ou <u>hypermédia*</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Outils de recherche et de navigation : requête par des fonctions avancées
Selectionner des documents exploitables	<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 ○ 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'auteur¹⁸, ○ degré d'actualité/obsolescence de l'information¹⁹, ○ contexte de diffusion.
Développer ou relancer la recherche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalité de lecture hypertextuelle <i>Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception</i>
Archiver et classer les documents	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. Deuxième degré</i> ▪ Logiciel(s) de référencement ▪ Table des matières ou sommaire (voir infra)
Sélectionner l'information dans les documents retenus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. Deuxième degré</i>
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
Évaluer et améliorer le corpus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère de <u>lisibilité ou audibilité*</u> ▪ Critère d'<u>intelligibilité*</u> ▪ Critère de <u>recevabilité*</u> ▪ Critère de <u>pertinence*</u>
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 – Normes de l'écrit.	
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour utiliser l'information de façon légale. ▪ Pour réfléchir aux usages des outils numériques. 	<p><i>Cf. 2^{ème} degré</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Notions à mettre à jour dans la culture d'internet fondée sur le partage : Auteur/destinataire, privé/public, légal/illégal, gratuit/payant.</i> ▪ <i>Identités numériques.</i> ▪ <i>Conséquences : permanence de l'information diffusée et sa reproductivité.</i>
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<p>UAA2 : réduire, résumer, synthétiser.</p> <p>UAA3 et 4 : recherche d'informations en vue d'argumenter.</p> <p>UAA4, rechercher l'information en vue d'argumenter.</p> <p>UAA5 et 6 : recherche d'informations sur une œuvre culturelle.</p>	

¹⁸ 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...).

¹⁹ 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 arts²⁰) transmis par l'enseignant peuvent déboucher sur un résumé ou sur une synthèse orale ou écrite.

²⁰ Cf. Connaissances langagières, littéraires et artistiques.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire des textes informatifs et des consignes pour rechercher une information et agir de manière adéquate (*fiche 2*).
- Réaliser un florilège d’écrits travaillés et présentés selon une organisation matérielle (*fiche 4*).

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Réduire un document à l’écrit.
- Résumer un document à l’écrit.
- Comparer plusieurs documents.

Pour soi ou pour autrui.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

- Réinvestir les acquis.
- Produire une synthèse orale ou écrite répondant à une ou plusieurs question(s).

Pour soi ou pour autrui.

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) :

- exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia* ou équivalent),
- réponse écrite synthétique à une ou plusieurs question(s).

Dimension de la tâche : transférer	Dimensions de la tâche : appliquer et connaître
<p>En autonomie.</p> <p>5-6 GT</p> <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). 	<p>Identifier des documents, analyser leur situation de communication et les référencier.</p> <p>Identifier la consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant ou après la tâche, discuter des stratégies de lecture ou d'écoute ▪ Avant ou après la tâche, discuter en pairs des procédures de préparation d'un écrit ou d'un exposé synthétique. <p>Dans un ou plusieurs contexte(s).</p> <p>Sélectionner les documents exploitables.</p> <p>Analyser la spécificité de la situation de communication de la synthèse ou de l'exposé à produire.</p> <p>Comparer des informations entre plusieurs documents.</p> <p>Pour la réponse écrite synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifier la réponse synthétique à l'aide d'un <u>écrit intermédiaire*</u> (schéma...) ▪ Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse écrite synthétique. <p>Pour l'exposé oral synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifier l'exposé synthétique à l'aide d'un <u>écrit intermédiaire*</u> (schéma...) ▪ 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. <p>Lire ou écouter les informations des documents sources et en manifester sa compréhension.</p>
Tâches	Ressources
<p>Identifier la consigne -</p> <p>Avant ou après la tâche, discuter des stratégies de lecture ou d'écoute -</p> <p>Avant ou après la tâche, discuter en pairs des procédures de préparation d'un écrit ou d'un exposé synthétique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA 0</u>
<p>Analyser la spécificité de la situation de communication de la synthèse ou de l'exposé à produire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paramètres de la situation de communication ▪ <u>Cf. Focus sur les opérations d'écriture</u>
<p>Identifier des documents, analyser leur situation de communication et les référencier</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA 1</u>

Lire ou écouter les informations des documents sources et en manifester sa compréhension	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré</u>
Sélectionner les documents exploitables	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA 1</u>
Sélectionner les documents exploitables et comparer les informations entre plusieurs documents	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré, « Tableau comparatif »</u> ▪ Notions de redondance, complémentarité, opposition/contradiction
Réponse écrite synthétique	
Planifier la réponse synthétique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Structure discursive*</u> dominante adéquate à la question ▪ <u>Cohésion textuelle*</u>
Rédiger la réponse synthétique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré</u> ▪ Articulation question-réponse ▪ Ressources linguistiques pour exprimer la comparaison
Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse synthétique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré</u>
Exposé oral synthétique	
Planifier l'exposé synthétique à l'aide d'un <u>écrit intermédiaire*</u> (schéma...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Structure discursive*</u> dominante ▪ <u>Cohésion textuelle*</u>
Élaborer un aide-mémoire éventuel et/ou un support multimédia	<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...
S'entraîner à l'oralisation à partir du support de communication et/ou de l'aide-mémoire et/ou de l'écrit intermédiaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Opérations de prise de parole</u> ▪ <u>Cf. « Prendre la parole en situation d'exposé » (voir <i>infra</i>) et « Observer et évaluer un exposé »</u>

Prendre la parole en situation d'exposé	<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... ▪ <u>Cohésion textuelle*</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ marques de hiérarchisation et de segmentation verbales et non verbales (pauses, gestes structurant les parties) de l'exposé et du support, ○ outils de reprise de l'information.
Observer et évaluer un exposé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère d'<u>audibilité*</u> ▪ Critère d'<u>intelligibilité*</u> ▪ Critère de <u>recevabilité*</u> ▪ Critère de <u>pertinence*</u>
RESSOURCES COMMUNES	
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.	
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<p><i>Pour utiliser l'information légalement : cf. UAA1.</i></p> <p><i>Pour favoriser la relation : respecter les règles de courtoisies à l'oral (y compris en situation d'écoute) et à l'écrit.</i></p>	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<p><i>UAA1, sélectionner les informations adéquates.</i></p> <p><i>Le résumé ou la synthèse peuvent être utilisés dans de nombreuses disciplines mais les métalangages disciplinaires et leurs attendus diffèrent parfois.</i></p> <p><i>UAA4, élaborer un aide-mémoire.</i></p> <p><i>UAA6, relater des expériences culturelles.</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 étaiera 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'art²¹.

²¹ Cf. Connaissances langagières, littéraires et artistiques.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire et écrire des textes argumentatifs pour susciter l’adhésion d’un public déterminé ou obtenir quelque chose de lui (*fiche 3*).
- Réaliser un florilège d’écrits travaillés et présentés selon une organisation matérielle (*fiche 4*).
- Construire, rédiger des savoirs de langue et les mettre en œuvre dans le texte (*fiche 5*).

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Écrire un avis argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...).
- Écrire une demande argumentée dans une relation asymétrique.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

- Réinvestir les acquis.
- Écrire un avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif des questions sociétales, culturelles, morales ...).
- Écrire une réclamation argumentée dans une relation asymétrique.

Pour soi ou pour autrui.

UAA 3. Défendre une opinion par écrit

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCE À DÉVELOPPER

- Réagir et prendre position par écrit.

PRODUCTIONS ATTENDUES

- Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif des questions sociétales, culturelles, morales...).
- Réclamation argumentée dans une relation asymétrique.

Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer et connaître
<p>5-6 GT</p> <p>En autonomie et dans une situation de communication précise.</p> <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. 	<p>Après la tâche, expliciter les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication et discuter des améliorations possibles.</p> <p>Planifier un avis argumenté en réaction à une ou des opinion(s) ou à une réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p> <p>Lire et évaluer un discours argumenté. Dans un ou plusieurs contexte(s).</p> <p>Analyser la spécificité de la situation de communication du <u>genre*</u> à produire.</p> <p>Rechercher de l'information en vue d'argumenter.</p> <p>Évaluer et améliorer la qualité d'un avis argumenté en réaction à une (des) opinion(s)/une réclamation.</p>
Tâches	Ressources
Après la tâche, <ul style="list-style-type: none"> Discuter les améliorations possibles Expliciter les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. UAA 0</i>
Analyser la spécificité de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> Paramètres de la situation de communication. <i>Cf. Focus sur les opérations d'écriture</i>
Lire et évaluer un discours argumenté	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. infra « Évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée »</i>
Rechercher de l'information en vue d'argumenter	<ul style="list-style-type: none"> <i>Cf. UAA 1</i>

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"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré</u> ▪ Points d'accord et/ou de désaccord ▪ Procédés pour développer la contre-argumentation : objection, concession, réfutation ▪ Caractéristiques du <u>genre*</u>
Rédiger un avis argumenté en réaction à une ou des opinion(s) ou à une réclamation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. Deuxième degré</u> ▪ Moyens linguistiques pour exprimer <ul style="list-style-type: none"> ○ l'accord ou le désaccord, ○ la concession, ○ la réfutation. ▪ Caractéristiques du <u>genre*</u>
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 <u>lisibilité*</u> ▪ Critère d'<u>intelligibilité*</u> ▪ Critère de <u>recevabilité*</u> ▪ Critère de <u>pertinence*</u>

CONNAITRE – EXPLICITER DES RESSOURCES - [Cf. UAA 0](#)

Après la tâche,

- Expliciter les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication
- Discuter les améliorations possibles

RESSOURCES SOCIOCULTURELLES

- Utiliser et diffuser l'information en respectant la légalité.
- Favoriser la relation et argumenter de manière éthique.
- Réfléchir aux usages numériques

- *UAA1, 2^e degré : limites légales à la liberté d'expression et de l'usage des médias (variation des normes de recevabilité selon les médias).*
- *Usage des différents types d'arguments. Identité numérique, prise en compte des différents niveaux des destinataires, reproductibilité de l'information, accessibilité et persistance des informations communiquées...*

RESSOURCES COMMUNES

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.

ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

UAA 1. Rechercher des informations utiles aux propos de l'argumentation et pour utiliser l'information dans le respect de la légalité.

UAA 6. Motiver le récit d'expérience d'une rencontre avec une/des œuvres culturelles, littéraires ou esthétiques.

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 étaiera 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'art²².

²² Cf. Connaissances langagières, littéraires et artistiques.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- S’écouter et se parler dans le cadre scolaire et social (*fiche 7*).

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

À l’oral,

- Prendre position (concernant un choix, une expérience, un autre avis...).
- Étayer oralement une opinion ou une demande dans une relation asymétrique.

Pour exprimer un avis argumenté.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

À l’oral,

- Défendre une opinion, une position personnelle.
- Participer à une discussion, une négociation entre pairs, avec un animateur ou un modérateur.

UAA 4. Défendre oralement une opinion et négocier

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

- Défendre oralement une position personnelle.
- Discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune²³.

PRODUCTIONS ATTENDUES

- 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.

Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer et connaître
<p>En autonomie et dans une situation précise de communication.</p> <p>5-6 GT</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>Analyser la spécificité de la situation de communication.</p> <p>Planifier une prestation orale argumentée individuelle ou en discussion à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s).</p> <p>Évaluer et améliorer une prestation orale argumentée individuelle ou dans le cadre d'une discussion (avec négociation).</p> <p>Écouter et évaluer une prestation orale argumentée individuelle ou en discussion.</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> <p>Rechercher de l'information en vue d'argumenter.</p> <p>Élaborer un aide-mémoire.</p>
Tâches	Ressources
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)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. UAA 0</i>
Analyser la spécificité de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paramètres de la situation de communication. <i>Cf. Focus sur les opérations de prise de parole</i>
Écouter et évaluer une prestation orale argumentée individuelle ou une discussion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. infra « Évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée individuelle ou une discussion »</i>
Rechercher de l'information en vue d'argumenter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. UAA 1</i>
Planifier une prestation orale argumentée à l'aide d'un écrit intermédiaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. Deuxième degré</i>

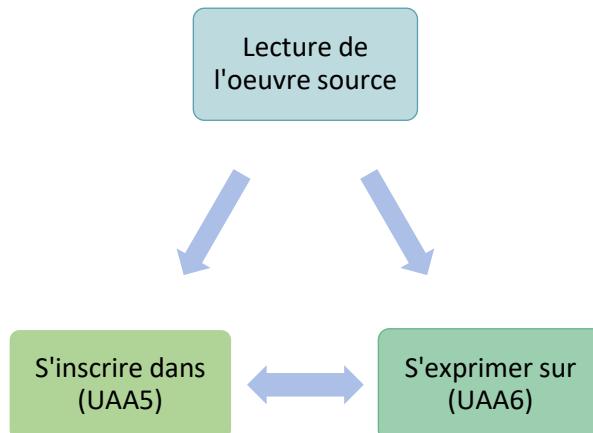
²³ L'UAA permet l'application du programme d'Éducation à la Philosophie et la Citoyenneté, <http://admin.segec.be/documents/8500.pdf>.

Élaborer un aide-mémoire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. Deuxième degré</i>
Exprimer oralement un avis argumenté	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cf. Deuxième degré</i>
Échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion avec négociation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rôles et mandats ▪ Temps et tours de parole ▪ Énonciation <i>Cf. Deuxième degré</i> ▪ <i>Structure dialogale*</i> ▪ Enchainement entre les interactions <i>Cf. 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) ▪ Compétences terminales et savoirs requis en Français ▪ Modes de réaction à la parole d'autrui (demande d'information supplémentaire, reformulation, approbation, objection, concession-réfutation...) ▪ Ressources lexicales et linguistiques. <p><i>Cf. UAA 3, Troisième degré</i></p>
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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère d'<i>audibilité*</i> ▪ Critère d'<i>intelligibilité*</i> ▪ Critère de <i>recevabilité*</i> ▪ Critère de <i>pertinence*</i>
CONNAITRE – EXPLICITER DES RESSOURCES - <i>Cf. UAA 0</i>	
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).	
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<i>Cf. UAA3</i>	
RESSOURCES COMMUNES	
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.	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<p><i>UAA1 : rechercher des informations pour l'argumentation.</i></p> <p><i>UAA5 et 6 : manifester sa compréhension/interprétation de l'œuvre culturelle.</i></p> <p><i>UAA6 : construction de manière collective d'interprétations et d'appréciations sous la forme de discussion, de débat (choix d'une interprétation, attribution d'un prix, plaidoyer/ réquisitoire à propos d'une lecture, ...</i></p> <p><i>UAA6 : discussion sur les expériences culturelles.</i></p>	
Application du programme ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ : la négociation ²⁴ :	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit, ▪ problématiser le processus de discussion démocratique. 	

²⁴ <http://admin.segec.be/documents/8500.pdf>.

UNITÉ 5 : S'INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE

Les UAA5 et UAA6 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.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire des textes littéraires (*fiche 1*).
- Écrire des textes littéraires (*fiche 4*).

Pour se construire, se dire et imaginer, créer.

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- S’inscrire dans une œuvre culturelle source (œuvres littéraires ou autres œuvres artistiques) en l’amplifiant, la recomposant ou la transposant.

Pour développer le goût et la maîtrise d’œuvres littéraires et culturelles, se les appropier de manière active et créative en deux productions différentes.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT-ON ?

- S’inscrire dans une œuvre culturelle source (œuvres littéraires ou autres œuvres artistiques) en l’amplifiant, la recomposant ou la transposant.

Pour développer le goût et la maîtrise d’œuvres littéraires et culturelles, se les appropier de manière active et créative en trois productions portant sur deux sortes d’œuvres différentes.

UAA5. S'inscrire dans une œuvre culturelle

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant.

Œuvres culturelles sources :

- Œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...).
- Autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...).

PRODUCTIONS ATTENDUES

- Au troisième degré, trois productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources :
 - **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 changeant.
- Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.

Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer, connaître
<p>En autonomie.</p> <p>5-6 GT</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>Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source.</p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s).</p> <p>Avant, pendant ou après la tâche expliciter la démarche ou les choix adoptés dans la production.</p> <p>Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source.</p> <p>Évaluer la production finale et la démarche de création.</p>
Tâches	Ressources
Avant, pendant ou après la tâche expliciter la démarche ou les choix adoptés dans la production	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. UAA 0
Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnement sur ce qu'on ressent²⁵, observe²⁶, interprète²⁷ ▪ Cf. Focus sur la littérature et les arts et Focus sur la langue

²⁵ 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 ?

²⁶ Qu'est-ce qu'on voit, entend ? Qu'est-ce que ça raconte ? Comment est-ce fabriqué ?

²⁷ Qu'est-ce ça veut dire ? Quelles allusions (intertextualité) à... ? Quels référents réels ou historiques ?

Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source

- Œuvre littéraire :
 - 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/didascalie et autres indications scénographiques, caractéristiques du genre (comédie, tragédie, one-man-show...), choix stylistiques, portée symbolique, idéologique ;
- 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. « récit de fiction »...*
- Autres œuvres artistiques :
 - 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 :
 - 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...
- Jeux vidéos
- Références culturelles (intertexte)

Planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source

- Amplification :
 - 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 :
 - possibilités de fragmentation de l'œuvre source,
 - facteurs de cohérence interne à l'œuvre.

- Transposition :
 - 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 transposition : Cf. « Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source »
 - langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels ;
 - langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation ;
 - langage iconique : choix du support (Cf. supra « Caractéristiques spécifiques à l'affiche, la photo... ») ;
 - langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral ;
 - langage audiovisuel (Cf. supra « Caractéristiques spécifiques au film ») ;
 - multimédia* : interactivité (Cf. supra « Langage écrit, iconique, audiovisuel ... ») ;
 - installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux (Cf. supra « Langage écrit, iconique, audiovisuel, théâtral... »).

Pour évaluer la production finale :

- Critère de lisibilité/audibilité*,
- Critère d'intelligibilité*,
- Critère de recevabilité*,
- Critère de pertinence* : cohérence avec l'œuvre source et/ou interne à la production.

CONNAITRE – EXPLICITER DES RESSOURCES

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

RESSOURCES SOCIOCULTURELLES

Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art.

CONCEPT DE CULTURE

Notion de propriété intellectuelle artistique et de culture partagée et mélangée, droit à la parodie sans plagier.

RESSOURCES COMMUNES

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 – Focus sur la littérature et les arts.

ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

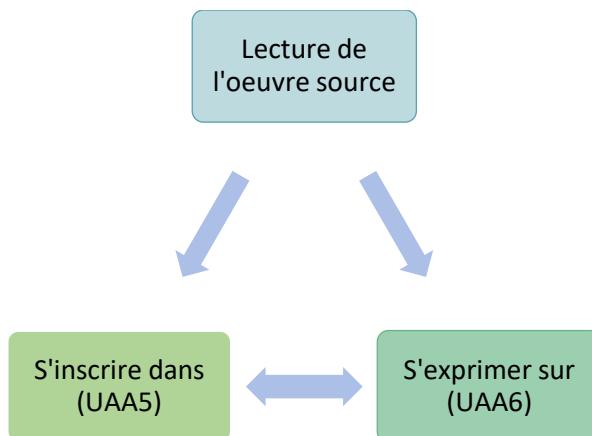
Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art : cf UAA1 et 2.

UAA 3 et 4 : appréciation argumentée écrite ou orale (collective ou individuelle) d'une expérience culturelle (2^e degré).

UU6 : dossier présentant une sélection personnelle et argumentée d'expériences culturelles menées durant le degré.

UNITE 6 : RELATER DES EXPERIENCES CULTURELLES

Les UAA 5 et UAA 6 visent le même objectif : développer le gout 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 » ou d'« autrice ». 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*.

1^{ER} DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- Lire des textes littéraires (*fiche 1*).
- Écrire des textes littéraires (*fiche 4*).

Pour se construire, se dire et imaginer, créer.

2^E DEGRÉ

D’OÙ VIENT-ON ?

- À l’écrit et à l’oral...
- Relater une rencontre avec une œuvre culturelle.

Pour développer le goût et la maîtrise d’œuvres littéraires et culturelles, se les approprier.

3^E DEGRÉ

QUE FAIT- ON ?

À l’écrit et à l’oral...

- Relater une rencontre avec une œuvre culturelle.
- Faire le bilan de ses expériences culturelles et en faire part à autrui.

Pour exprimer le goût et la maîtrise d’œuvres littéraires et culturelles, se les approprier.

UAA6. Relater des expériences culturelles

TROISIÈME DEGRÉ

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Relater une rencontre avec une œuvre culturelle.

Faire le bilan de ses expériences culturelles et en faire part à autrui.

Œuvres culturelles :

- œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...),
- autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...).

PRODUCTIONS ATTENDUES

- 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).

Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer, connaître
<p>En autonomie, dans une situation de communication précise.</p> <p>5-6 GT</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>Après la tâche, lors de l'échange des dossiers, discuter</p> <p>Pour le récit d'expérience <i>Cf. Deuxième degré.</i></p> <p>Dans un ou plusieurs contexte(s).</p> <p>Pour le dossier Évaluer, améliorer la qualité du dossier.</p> <p>Pour le dossier Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p>
Tâches	Ressources
Après la tâche, lors de l'échange des dossiers, discuter <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 (UAA5) ou récits d'expérience (UAA6)	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Cf. UAA 0</i>
Récit d'expérience	<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Cf. Deuxième degré</i>
Dossier Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection	<ul style="list-style-type: none">▪ Critères de sélection des expériences culturelles :<ul style="list-style-type: none">○ effets produits par les rencontres <i>Cf. Deuxième degré, « Récit d'expérience »</i>,○ apports des interventions dans l'œuvre (<i>UAA 5</i>).▪ Critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, <i>genre*</i>...).

Réaliser le dossier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA 1, Troisième degré, « Pour rédiger une table des matières ou un sommaire »</u>
Évaluer et améliorer la qualité du dossier	<p>Critère de <u>lisibilité*</u> Critère d'<u>intelligibilité*</u> Critère de <u>recevabilité*</u> Critères de <u>pertinence*</u></p>
CONNAITRE – EXPLICITER DES RESSOURCES – <u>Cf. UAA 0</u>	
Après la tâche, lors de l'échange des dossiers, discuter :	
<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). 	
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<i>Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art.</i>	<p>CONCEPT DE CULTURE <i>Notion de propriété intellectuelle et artistique et de culture partagée et mélangée, droit à la parodie sans plagier.</i></p>
RESSOURCES COMMUNES	
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.	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<i>UAA1 : recherche d'informations sur l'œuvre culturelle.</i> <i>UAA2 : synthèse (sommaire, table des matières ...).</i> <i>UAA 3 et 4 : appréciation argumentée d'une expérience culturelle.</i>	

6. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les 7 unités d'**acquis d'apprentissage** du programme de français présentent l'énoncé de ce que l'élève sait, de ce qu'il comprend et de ce qu'il peut réaliser au terme d'un processus d'enseignement d'un acquis d'apprentissage. Le transfert des apprentissages s'acquiert en exploitant les ressources spécifiques à l'acquis d'apprentissage mais aussi en abordant, lorsque la nécessité s'en fait ressentir, l'une ou l'autre ressource issue d'une autre unité.

Les **ressources communes** : savoir lire et écouter, écrire et parler y sont intégrées en fonction des nécessités selon la planification des parcours et séquences. La complexité des apprentissages progresse au fil des degrés, suivant des avancées螺旋的 elaborées en fonction des nécessités : des tâches liées aux dimensions « connaître » et « appliquer » seront traitées selon des difficultés croissantes au troisième degré, en y intégrant les ressources communes liées aux connaissances linguistiques, littéraires et culturelles.

Un **parcours** d'apprentissage combine plusieurs séquences qui, ensemble, constituent une complémentarité pour le projet d'intégration des acquis d'apprentissage. C'est la logique du parcours qui permet de mobiliser les élèves pour les apprentissages.

La **séquence** est organisée selon une suite coordonnée de situations d'apprentissage pour pratiquer les dimensions de tâches « appliquer » et « connaître ». Au travers de différentes tâches et leurs dimensions, l'objectif est d'amener l'élève à maîtriser une compétence à travers la réalisation de production finale attendue (« transférer »).

Une **situation d'apprentissage** est un dispositif au cours duquel un élève va s'approprier de nouvelles ressources. Elle donne sens à l'apprentissage en proposant à l'élève une tâche ou un questionnement qui le concerne, l'intéresse, a du sens pour lui. Dans la mise en œuvre de la situation, l'élève a l'occasion d'observer, d'imiter, d'essayer, d'expérimenter, de développer des stratégies.

CONCEVOIR DES SITUATIONS À L'AIDE DU PROGRAMME ET DE SES OUTILS

Le programme entend faciliter l'élaboration de situations d'apprentissage.

CHOISIR UNE TACHE DE TRANSFERT ET UN GENRE DE PRODUCTION

Les différentes tâches de la dimension « transférer », couplées aux productions, sont autant de situations d'apprentissage potentielles. Chaque UAA précise, en réception et en production, les genres de discours ou d'œuvres culturelles à prendre en compte.

IDENTIFIER LES RESSOURCES VISEES

Chaque fiche UAA précise les ressources potentielles à activer pour réaliser la tâche.

INSÉRER LA TACHE DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION, VOIRE UN CONTEXTE PLUS LARGE

Comme le mentionne chaque UAA, la tâche sera contextualisée dans « une situation précise de communication » authentique ou simulée. Il n'existe, en effet, pas de communication hors situation. On communique toujours avec quelqu'un pour quelque chose. La situation de communication donne sens à la tâche.

Les paramètres de la situation de communication (*Cf. Ressources communes*) permettent de concrétiser des situations de communication :

- **cadre spatiotemporel** : lieu social, institutionnel ...
- **intention dominante** : informer, convaincre, enjoindre, se dire, donner du plaisir par la fréquentation d'un univers fictionnel ...
- **format attendu** : longueur ou durée, outils et support ...
- **énonciateur** : identité, statut, un (ou plusieurs) scripteur(s) ...

- **destinataire (tel que l'énonciateur se le représente)** : identifié ou non, soi/un autre, un/multiple, statut connaissances et caractéristiques particulières, ...
- **relation entre énonciateur et destinataire** : familière/distante, à égalité/hiérarchisée, ...

La situation précise de communication choisie peut s'inscrire dans un *contexte plus large* qui donne un sens supplémentaire aux apprentissages : un questionnement, un projet de classe, d'école, ... construit par le professeur, rencontré par les élèves, proposé par l'extérieur (concours, prix, campagne de sensibilisation), une collaboration avec un autre cours...

La pratique de l'écriture (avec ou sans support numérique) et de l'oral (immédiat ou différé) s'exerce à chaque occasion, dans le but que l'élève soit à même d'exploiter les ressources apprises dans des domaines variés, à l'aide de la lecture et de l'écoute (ou du savoir regarder – observer lorsqu'il s'agit d'aborder une œuvre visuelle...). Ainsi, l'élève y augmente progressivement une autonomie afin de développer les aptitudes au raisonnement, la formulation de son avis à partir de textes et d'objets culturels diversifiés.

CHOISIR LE TEXTE PARTICULIER EVENTUEL

Certaines tâches globales nécessitent le choix d'un texte particulier. Le tableau des cadres de connaissances littéraires et artistiques peut servir d'outil pour la sélection du texte.

PENSER LA PLANIFICATION

Alors qu'il semble évident que chaque UAA doit être travaillée au cours de chaque année scolaire, les dimensions de la tâche « transférer » et les productions qui y sont proposées pour chaque UAA, en vue d'évaluations à valeur certificative, doivent être réparties par années du degré, selon une planification à établir en concertation. Cette répartition sera le fruit d'une concertation qui aboutira à un contrat commun de planification que chaque enseignant s'engage à mettre en œuvre.

POUR CONCEVOIR DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE, SEQUENCES OU PARCOURS PERTINENTS

Proposer des situations, séquences ou parcours

- **réalistes**, c'est-à-dire réalisables par les élèves compte tenu de leurs ressources et de leurs capacités cognitives. Si la situation d'apprentissage doit proposer un défi propre à créer un accroissement de connaissances, il doit rester accessible. Si la situation de communication n'est pas familière aux élèves, ils doivent être en mesure de se la représenter facilement ;
- **vraisemblables**, c'est-à-dire, proches de situations de communication authentiques qu'un jeune pourrait rencontrer si les situations sont simulées²⁸ ;
- **réelles**, c'est-à-dire qui ne trompent pas sur la nature du contrat didactique, qui ne sont pas des prétextes à des objectifs implicites ou du simple artifice ;
- **cohérentes**, c'est-à-dire qui ne présentent pas de contradictions : démarches proposées, critères d'évaluation, ... conformes à la situation.

Une situation contient des informations explicites et implicites²⁹ :

- **inférables** par l'élève à partir des apprentissages communs opérés et du bagage encyclopédique supposé commun des élèves³⁰. On sera particulièrement attentif à la présence d'informations claires relatives à la démarche de réalisation de la tâche et aux caractéristiques de la production attendue.

²⁸ ALLAL L. Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure* (revue de l'Association belge pour la lecture), 3, 1-14. (<https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3>), 2015.

²⁹ Un implicite fondamental, pas toujours compris des élèves, est celui du « double jeu scolaire » : les tâches sont à la fois scolaires (on est à l'école) et à la fois des simulations du réel (on est ailleurs) ; l'enjeu de la tâche est à la fois immédiat, particulier et pragmatique (exécuter correctement telle tâche particulière), mais aussi différé, général et intellectuel (acquérir des concepts, des procédures transférables...). Voir DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEWLY B., *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck, 2001. SCHNEIDER E., *Comment l'écriture avec le numérique renouvelle la question du sujet adolescent : vers une géographie de l'écriture*, Recherches en éducation, 18, 27-38, 2014.

³⁰ Ce dernier est parfois difficile à identifier dans des contextes multiculturels et/ou plurilingues, en quête de relations signifiantes. M.M.G. van Strien, E. Kok, *Le français langue seconde, langue de la relation intime, de la relation à soi et à l'autre*, Openaccess.leideuniv.nl., 2017.

7. 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 ECOUTER, ECRIRE, PARLER

A. RÉCEPTION

1. PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES ACTIVITÉS DE RECEPTION

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, en considérant le récepteur 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.

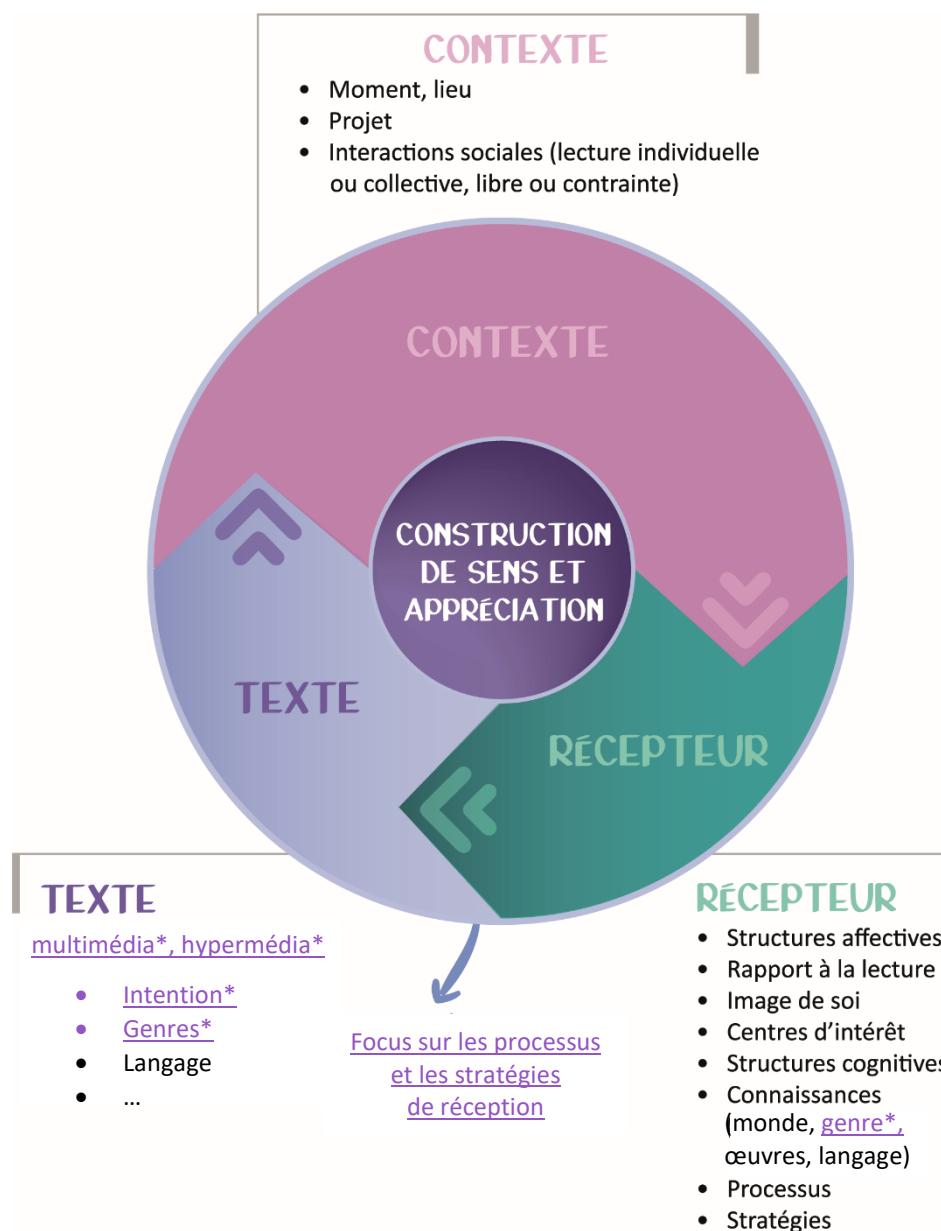
Par ailleurs, que sa réception soit fonctionnelle ou esthétique, le récepteur combine nécessairement deux manières complémentaires de construire du sens :

- **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 priviliege ici une attitude de questionnement et de réflexion.

Ces deux approches de réception, pareillement nécessaires à toute construction de sens, constituent un enjeu de la classe de français. Valoriser l'une et l'autre et exercer les élèves à leurs pratiques de manière articulée sont des objectifs importants. Cette alternance entre les deux modes de réception caractérise la « lecture littéraire » ou artistique.

Au cours du degré, **au moins deux productions** certifient la lecture de textes à visée informative, fonctionnelle (presse d'opinion et autres médias ...).

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



2. FOCUS SUR LES PROCESSUS ET LES STRATÉGIES DE RÉCEPTION OU COMMENT PRÉVOIR LA LECTURE ET L'ÉCOUTE DES ÉLÈVES

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

- Identifier des signes :
 - **écrits** : signes linguistiques (mots), typographiques ;
 - **iconiques** : format, support, matière, cadrage, composition, lumière, couleurs, 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
Assurer la lisibilité, l'audibilité Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute Identifier le <u>genre*</u> du texte Identifier la situation de communication		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopter des modalités de lecture³¹ : <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). 		

³¹ 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

1. PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

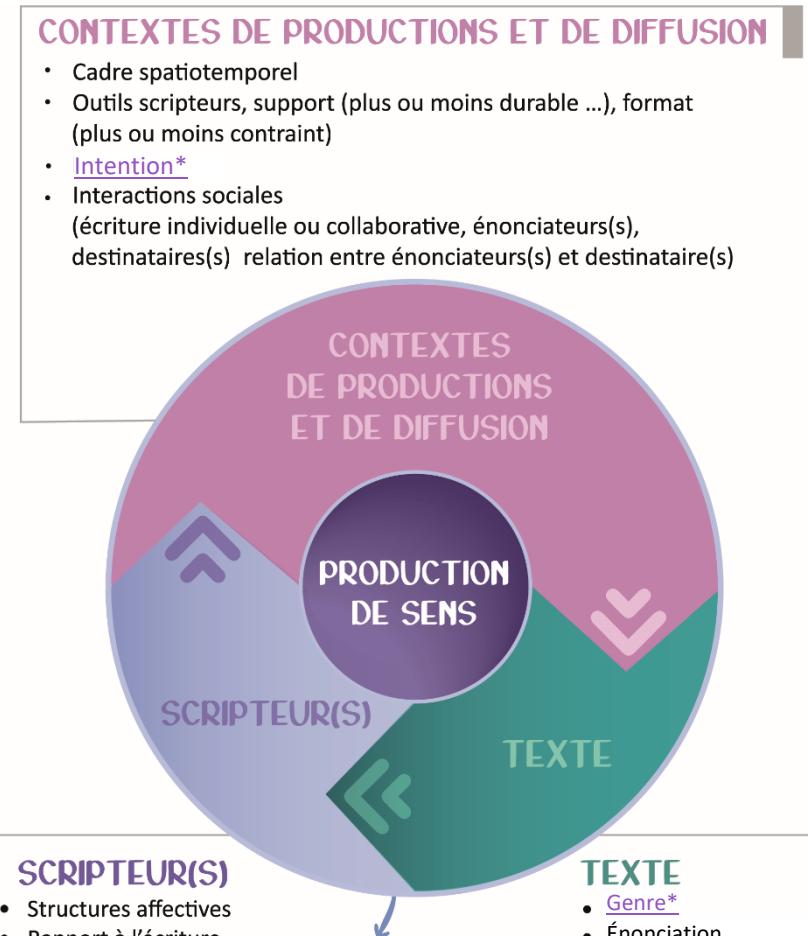
L'écriture d'un texte peut être définie comme une activité par laquelle un (plusieurs) scripteur(s) produit(sent), dans un contexte particulier, du sens linguistiquement structuré. Cette production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le(s) scripteur(s), le texte et le contexte.

- 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** influe sur l'activité d'écriture – 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)...).

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



2. FOCUS SUR LES OPERATIONS D'ECRITURE OU COMMENT PRÉVOIR L'ÉCRITURE DES ELEVES



- **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).

3. 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.

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 lieux³².

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 discours³³.

C. PRISE DE PAROLE

1. PRÉSENTATION SCHEMATIQUE DE L'ACTIVITE DE PRISE DE PAROLE

La prise de parole peut être définie comme une coconstruction³⁴ de sens en direct³⁵ 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.

³² Cf. Focus sur la langue.

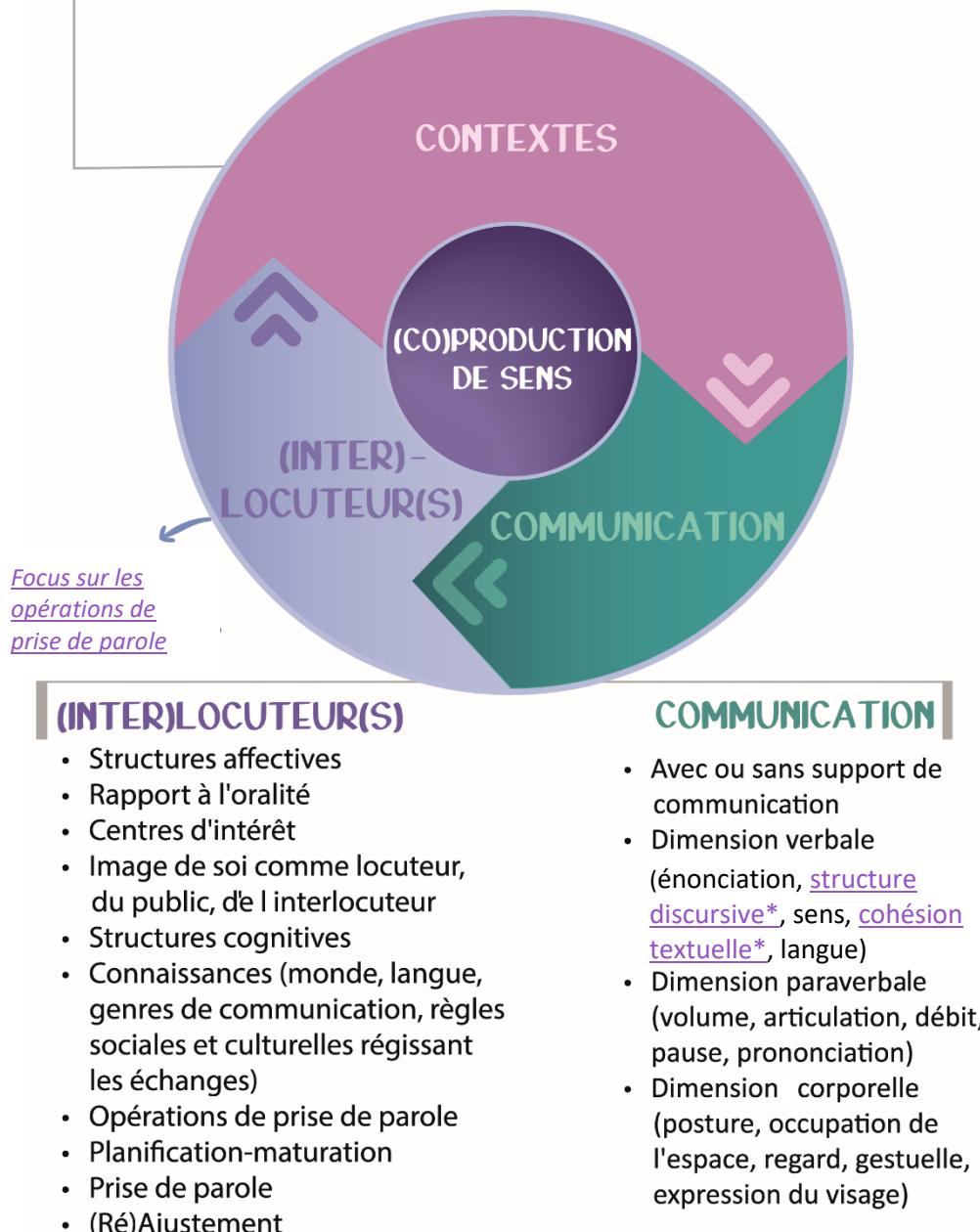
³³ Cf. Les critères d'évaluation.

³⁴ En situation d'échange, chaque partenaire est successivement récepteur et locuteur. Les interlocuteurs construisent ensemble le sens et la relation.

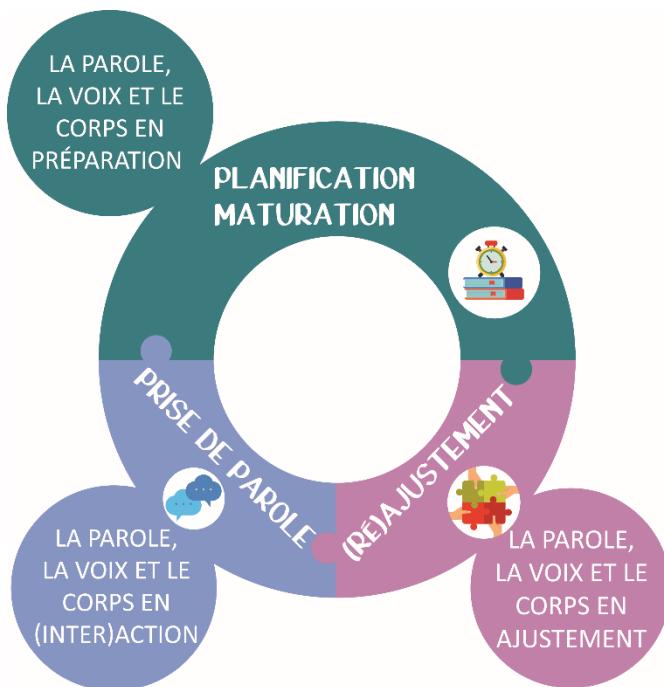
³⁵ À la différence de l'écrit, l'oral est irréversible (à l'exception d'un oral enregistré ou différé).

CONTEXTES

- Cadre spatiotemporel
- Communication préparée ou improvisée
- Format (plus ou moins contraint)
- Intention(s)*
- Interactions sociales (communication avec ou sans interaction, énonciateur, destinataire(s), relation entre énonciateur et destinataire(s), entre interlocuteurs)



2. FOCUS SUR LES OPERATIONS DE PRISE DE PAROLE PRÉPARÉE OU COMMENT PRÉVOIR L'ORAL DES ÉLÈVES



- **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 énonciateur(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

3. 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.

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,
- notamment le langage corporel (posture, regard, mimiques et gestes ...)

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 lieux³⁶. 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 discours³⁷.

B. CONNAISSANCES LANGAGIERES, LITTERAIRES 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, sociologiques³⁸. 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 SYSTEME

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 orthographies 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.

³⁶ Cf. Focus sur la langue.

³⁷ Cf. Les critères d'évaluation des productions.

³⁸ À cette occasion, dans une situation de classe multiculturelle, par exemple, des échanges sur le fonctionnement d'autres langues pratiquées ou non dans les milieux scolaires offrent la possibilité de comprendre la diversité et la richesse des codes exploités linguistiquement.

À cela s'ajoute une série de bizarries 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 aisément 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 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.^{39 40}

³⁹ 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.

⁴⁰ Legros G., Moreau M.-L., Orthographe, qui a peur de la réforme.

<http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?q=ecrire+orthographe.+pdf+guide+orthographe&id=1190&L=0>.

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 le recours aux notions langagières et linguistiques mobilisées lors de la réalisation des différentes tâches précitées.

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 tableau⁴¹ qui suit concerne principalement, mais non exclusivement⁴², 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.

⁴¹ Il propose des items qui s'associeront, en fonction des opportunités et de la praticabilité. Le tableau est une source d'inspiration afin de déployer les apprentissages littéraires et culturels, en fonction des élèves qui constituent la classe.
Au terme des humanités, tous les items n'auront pas été abordés.

⁴² Les littératures et les arts du monde enrichissent la palette culturelle de l'élève, les œuvres d'origines variées sont envisageables dans ce Programme.

PÉRIODISATION	MOYEN-ÂGE	RENAISSANCE	XVII ^E – XVIII ^E SIÈCLES	XIX ^E – XX ^E SIÈCLES	DEPUIS 1968
TENDANCES	« Émergence »	« Bouillonnement »	« Vers la stabilisation »	« Révolutions »	« Éclatement »
ASPECTS					
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 ▪ 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	<p><i>Notamment :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avènement de la chrétienté, ▪ Développement des langues européennes, notamment la variété des langues romanes. 	<p><i>Notamment :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Réformes religieuses, ▪ Découvertes techniques et géographiques, ▪ Redécouverte de l'Antiquité. 	<p><i>Notamment :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La contre-Réforme, ▪ La centralisation du pouvoir monarchique, ▪ Le développement du rationalisme (sciences, philosophie...). 	<p><i>Notamment :</i></p> <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. 	<p><i>Notamment :</i></p> <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 libertin ▪ 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.

PÉRIODISATION	MOYEN-ÂGE	RENAISSANCE	XVII ^E – XVIII ^E SIÈCLES	XIX ^E – XX ^E SIÈCLES	DEPUIS 1968
ASPECTS					
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 ▪ ...
<u>L'institution littéraire :</u> 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"> ▪ Médiation 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 <u>genre*</u>. ▪ 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 ▪ ...

PRESCRITS PAR DEGRE⁴³

DEUXIÈME DEGRÉ	<ul style="list-style-type: none"> • En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres. • En quatrième année, les incontournables sont : <ul style="list-style-type: none"> ○ la comédie (classique) ; ○ la fable (classique) ; ○ le romantisme.
TROISIÈME DEGRÉ	<ul style="list-style-type: none"> • L'humanisme • Les Lumières • Le réalisme • Le surréalisme

PRODUCTIONS POSSIBLES EN LIEN AVEC LES UAA

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

⁴³ Ces courants genres répartis par degré constituent le **prescrit minimum**.

Conseil pour donner du sens à l'enseignement de la lecture

L'objectif de l'enseignant est avant tout d'approfondir les capacités de lecture de l'élève (inférence, anaphores, degrés d'implicite, grammaire du texte, contexte de communication ...). Il s'agit de dépasser ce que l'élève connaît pour accéder à une expression intellectuelle nouvelle, riche, consistante et davantage porteuse de sens.

Au moment d'enseigner la lecture, les textes « fonctionnels » (essais, articles, ouvrages scientifiques ...) permettent cet apprentissage autant que les textes « littéraires ». L'enseignant accompagne l'élève dans sa rencontre avec des textes plus ou moins résistants en fonction de son observation des habiletés déjà acquises par chaque élève.

L'enseignant est bien placé pour en fixer le nombre, la longueur et la difficulté. Les textes choisis sont davantage voués à éveiller le goût de la lecture et à développer les acquis d'apprentissage des élèves qu'à engranger un savoir culturel particulier.

Il veillera néanmoins à ne pas s'arrêter à une transmission minimale de ces compétences et à en développer une maîtrise fine voire excellente.

8. CRITÈRES D'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS⁴⁴

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 est 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 couteuse pour le destinataire ?

Pour évaluer ces productions, le référentiel impose différents critères⁴⁵ :

- 1. la lisibilité ou l'audibilité,**
- 2. l'intelligibilité,**
- 3. la recevabilité,**
- 4. la pertinence par rapport 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 LISIBILITE ET L'AUDIBILITE

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...).

⁴⁴ Ces recommandations sont prodiguées dans le respect des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques, prévus par le décret du 07-12-2017. https://www.galileex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf.

Ou encore : http://www.entrees-libres.be/wp-content/uploads/2017/04/118_soucis_hommes.pdf, consulté le 2 mai 2019.

⁴⁵ Une aide à la composition des grilles d'évaluation est proposée librement dans les outils « genres », sur le site du secteur français : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=391> .

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'ambiguités...),
 - 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).

TABLEAU DE SYNTHÈSE DES CRITÈRES ET INDICATEURS

Ce modèle général permet ensuite d'élaborer des **grilles** adaptées à chaque genre et à chaque contexte de communication comme le montre l'exemple ci-après.

CRITÈRES	SOUS - CRITÈRES	INDICATEURS	ÉMETTEUR	RÉCEPTEUR
LISIBILITÉ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calligraphie ▪ Typographie ▪ Mise en page 	Façonnée essentiellement par l'émetteur et dépendant également des possibilités techniques des supports d'écriture/captation, de diffusion utilisés.	Façonnée parfois en partie par le récepteur selon l'interface utilisée. Apprécier du point de vue du lecteur/auditeur.
AUDIBILITÉ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume ▪ Articulation ▪ Débit 		
RECEVABILITÉ	LINGUISTIQUE	<u>Correction de :</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'orthographe, ▪ La syntaxe, ▪ La ponctuation, ▪ Le lexique. 	Façonnée par l'émetteur dans la mesure où les partenaires de la communication connaissent et partagent les mêmes normes de référence.	Apprécier du point de vue du récepteur en fonction de sa connaissance des normes.
	SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convention du genre ▪ Registre, ton ▪ Courtoisie ▪ Prise en compte des propos d'autrui ▪ ... 		
INTELLIGIBILITÉ	DENSITÉ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informations suffisantes et proportion acceptable d'implicite 		
	ORGANISATION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure 	Façonnée par l'émetteur dans un souci d'adaptation au récepteur.	Apprécier par le récepteur notamment en fonction de ses compétences.
	COHÉSION TEXTUELLE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation ▪ Anaphores ▪ Connecteurs ▪ Temps verbaux 		
PERTINENCE	ADÉQUATION A LA THÉMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variable en fonction du contexte 		Apprécier par le récepteur, tenu en cas d'appréciation positive de jouer le rôle attendu par le contrat de communication.
	ADÉQUATION À L'INTENTION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variable en fonction de l'intention 	Façonnée par l'émetteur dans un souci d'efficacité.	

EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION

La grille est construite à partir des critères retenus par le Référentiel.

GENRE	JUSTIFICATION SCOLAIRE ORALE	
CONTRAT DE COMMUNICATION	Contrat d'information entre un <i>je</i> qui expose les raisons pour lesquelles sa réponse est valide à un <i>tu</i> , faux naïf, chargé d'évaluer la validité de la justification.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS POTENTIELS
AUDIBILITÉ	<i>Voix</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume suffisant. ▪ Articulation suffisante. ▪ Débit adéquat.
RECEVABILITÉ	<i>Linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les incorrections sont peu nombreuses ou « réparées ».
	<i>Sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registre, ton adaptés : absence de maladresse ou d'écart. ▪ Recours au métalangage disciplinaire. ▪ Courtoisie : respect (propos, posture, regard, gestuelle, ...) de la face et du territoire du récepteur (faux naïf, mais expert et évaluateur).
INTELLIGIBILITÉ	<i>Densité de l'information</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proportion acceptable (pour la compréhension) d'implicites.
	<i>Organisation de l'information</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation des contenus selon une structure explicative : <ul style="list-style-type: none"> - présentation de la réponse, affirmation à justifier ; - raisons fondant la réponse ; - phase conclusive paraphrasable en « donc ».
	<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation en unités significatives par des marques verbales et non verbales. ▪ Anaphores adéquates. ▪ Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique.
PERTINENCE	<i>Adéquation à la thématique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adéquation de la réponse et de sa justification à la question/consigne.
	<i>Adéquation du texte à son intention : prouver la validité d'une réponse en exposant les raisons qui la fondent</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélection pertinente de faits/informations, notions et procédures à mobiliser. ▪ Exactitude du métalangage utilisé, des connaissances énoncées, des informations rapportées. ▪ Ajustement aux réactions éventuelles du destinataire. ▪ Absence de contradiction et caractère complet de la justification.

9. EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

EXEMPLE 1

UAA0

Explicitor oralement ou par écrit une procédure à l'intention d'un condisciple ou d'un professeur.

UAA0

Visée de la situation :

- expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

Le professeur de français demande aux élèves du 3^e degré de réaliser, pour aider les plus jeunes, des tutoriels vidéo expliquant des points spécifiques de grammaire, et ce à l'aide de leur smartphone ou d'une tablette mise à disposition par l'école.

UAA0. Une fois les tutoriels réalisés, le professeur demande aux élèves d'expliquer la procédure qu'ils ont utilisée pour expliquer un point de grammaire à des plus jeunes.

Apprentissages

- Analyser les spécificités de la situation de communication : identifier les destinataires de l'explicitation (les pairs).
- Sélectionner le support de l'explicitation : oral, écrit, audiovisuel ...
- Identifier et comprendre la consigne relative à l'explicitation de la double procédure.
 - Énoncer les connaissances mises en œuvre pour réaliser le tutoriel sur la forme (aspects techniques) ;
 - Énoncer les connaissances mises en œuvre pour réaliser le tutoriel sur le fond (choix du sujet).
- Décrire la réalisation progressive (avant, pendant, après) de la tâche;
- Présenter les caractéristiques formelles d'une explicitation :
 - énonciation marquée ;
 - visée informative et non injonctive ;
- Planifier l'explicitation sous la forme d'un écrit intermédiaire.
- Critiquer et améliorer l'explicitation, à partir d'un échange entre pairs et/ ou avec le professeur.
- Rédiger l'explicitation de la procédure et/ou l'expliquer oralement.
- Vérifier l'explicitation en la comparant avec la production attendue.

Articulation avec d'autres UAA

UAA1 :

- Rechercher et collecter les informations nécessaires à l'explicitation.

UAA2 :

- Comparer différentes formes d'explicitation de procédures.

UAA4 :

- Négocier pour déterminer la meilleure procédure à suivre pour réaliser une tâche déterminée.

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

La métacognition

- Doly A.-M., *Métacognition et pédagogie. Enjeux et propositions pour l'introduction de la métacognition à l'école*, 1998.
- Morissette R., *Accompagner la construction des savoirs*, 2002.
- Romainville M., *L'Illusion réflexive*, 2006. et *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, 2007.
- Semer C., *La métacognition, diaporama*, 2014.

Explicitier

- Evano C., *La gestion mentale, chap.09 Dialogue pédagogique*.
- Honor M., *L'entretien d'explicitation, technique de travail de l'erreur*, 2005.
- Tassan M.-E., *L'entretien d'explicitation, Verbaliser le vécu de l'action vécue*, 2010.
- VERMERSCH P., interview par Pascale et Hervé KéraDEC, *L'entretien d'explicitation*, in Revue Économie et Management, n° 169, 2018 : « L'entreprise du XXI^e siècle », URL :<https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/feuilletage-l-entretien-d-explication-N-18368-29984.pdf>.

Documents proposés pour informer l'élève et favoriser son explicitation

- Jean-Charles Bousquet : *Un « journal de séquence » en français au lycée*, Le Café Pédagogique, décembre 2018.
- Jean-Michel Le Baut, *i-voix : réécrire un roman via Instagram* - le Café Pédagogique mensuel - édition Lettres, février 2018 - numéro 180.
- Avec une vidéo d'explicitation : <https://www.youtube.com/watch?v=8zkWAdtAOI4>, Comment introduire dans la classe une démarche de pratique réflexive à partir de *l'Étranger* de Camus ?
- Semer Catherine, *La métacognition*, diaporama, mis en ligne en novembre 2014, <https://youtu.be>, et *Comment métacogiter* <https://youtu.be/consultés le 14/10/2015>.
- Jean-Michel Le Baut, Le Café Pédagogique Mensuel - EDITION LETTRES, DÉCEMBRE 2018 - Numéro 184.

EXEMPLE 2

UAA0

Justifier une réponse, expliciter une procédure.

UAA0

- Visée de la situation.
- Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou une consigne.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

Le professeur a apporté un corpus de courts documents authentiques écrits et/ou oraux produits par des élèves du premier degré. Par groupes, les élèves relèvent des difficultés langagières portant préjudice au sens du discours et ou à l'image de l'émetteur.

UAA 0 : Justifier oralement ou par écrit le choix d'une remédiation de langage. Chaque élève choisit un point de langage qui lui paraît correspondre à l'élaboration d'un tutoriel de remédiation. Il justifie son choix oralement ou par écrit.

Apprentissages

- Analyser les spécificités de la situation de communication : identifier les destinataires de l'explicitation (les pairs).
- Sélectionner le support de l'explicitation : oral, écrit ...
- Identifier et comprendre la consigne relative à la justification.
- Énoncer les connaissances mises en œuvre pour réaliser la justification.
- Présenter les caractéristiques formelles d'une justification :
 - énonciation marquée ;
 - pertinence.
- Sélectionner un support pour la justification.
- Identifier plusieurs manières de construire une justification à visée argumentative.
- Présenter sa justification de façon acceptable avec des indicateurs d'acquisition :
 - Présence de 3 arguments de type différents,
 - Présence d'une position claire et cohérente,
 - Rédigée ou dite de façon acceptable.
- Critiquer et améliorer la justification, à partir d'un échange entre pairs et/ ou avec le professeur.
- Rédiger l'explicitation de la procédure et/ou l'expliciter oralement.
- Vérifier l'explicitation en la comparant avec la production attendue.

Articulation avec d'autres UAA

UAA1 :

- Rechercher et collecter les informations nécessaires à l'explicitation.

UAA2 :

- Comparer différentes formes de justification.
- Synthétiser les informations requises à partir de textes sources pour justifier.

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

Justifier

- CASTONGUAY & ALII, *Planification d'une séquence pour l'enseignement de la justification [...]*, 2012.
- CHARTRAND S.-G., *Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université*, 2015.
- FORGET M.-H., *La conduite de justification : un savoir à transposer des usages*, 2015 et FORGET, M.-H. et GAUVIN, I. *La conduite de justification dans et pour l'apprentissage de la grammaire [...]*, 2017.
- ROY-MERCIER S., BOYER P., *La justification de la solution à un problème de grammaire [...]*, Diaporama de formation, 2017.
- STORDEUR J., *Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie*, de Boeck, « Outils pour enseigner », 2014.

Documents proposés pour informer l'élève et favoriser sa prise de position

- Forget, M. (2012). *Qu'est-ce que justifier ?* Québec français, (167), 61–62.
URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n167-qf0344/67716ac.pdf>.
- Garcia-Debanc Claudine, *Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques*, in revue PRATIQUES N°84, Décembre 1994.
- Dumais Christian, Bouchard Sonya, Tremblay Jean-François, Carle Marie-Claude et Charest Brigitte, *Savoir justifier pour discuter*, in Québec français, Numéro 174, 2015, p. 95-97, URL : <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Dumais-2015.pdf>.

EXEMPLE 3

UAA4

Défendre oralement une opinion et négocier.

UAA4 Défendre oralement une position et négocier

- **Visée de la situation.**
- **Prendre la parole dans une discussion.**
- **Négocier entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur.**

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

Le professeur travaille à la transposition d'une œuvre littéraire (UAA5), mais, auparavant il demande aux élèves de choisir la forme la plus appropriée entre une production orale ou écrite.

UAA4 : l'enseignant invite les élèves à mener une discussion collective, à défendre leur opinion sur le sujet et à échanger leurs points de vue pour aboutir à une négociation.

Apprentissages

- Analyser les spécificités de la situation de communication :
 - échange entre pairs, devant tenir compte des spécificités de la discussion collective, du canal de communication oral, des règles de courtoisie, de la face de l'autre ;
- Identifier et comprendre la consigne et l'objet de la tâche (reformulation de la consigne par des pairs ; partage initial d'idées à propos du sujet donné ...) ;
- Écouter, observer et évaluer une prestation orale argumentée en discussion, réalisée par des pairs ou autres, pour identifier les caractéristiques de ce type de prestation orale ainsi que les spécificités de la démarche argumentative ;
- Rechercher des informations sur le sujet soumis à la discussion argumentée (observation et analyse d'un corpus de textes traitant de la question de l'écriture, ...) ;
- Synthétiser les informations recueillies sur le sujet ;
- Produire, via un écrit intermédiaire, une opinion argumentée sur le sujet donné, afin de planifier la prestation orale ;
- Élaborer un aide-mémoire ;
- Exprimer oralement une opinion argumentée ;
- Échanger des points de vue entre pairs ;
- Aboutir à une négociation ;
- Évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée et expliciter les facteurs de réussite ou d'échec (auto-évaluation via un extrait filmé de la prestation et évaluation par les pairs ...) ;
- Construire ensemble les indicateurs d'acquisition : arguments pertinents en regard des critères de l'évaluation, de l'œuvre source, des habiletés des élèves, ...

Articulation avec d'autres UAA⁴⁶

UAA0 :

Explicitier les facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale argumentée observée.

UAA1 :

Rechercher et collecter les informations nécessaires :

- à la construction de l'argumentation ;
- à la connaissance du mode de fonctionnement de la discussion collective avec négociation.

UAA2 :

Résumer/synthétiser des textes portant sur le sujet soumis à l'argumentation.

UAA5 :

Manifester sa compréhension/interprétation d'une œuvre culturelle.

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

Pour la négociation

- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, Collection Didactique du français, 2009.
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009.
- TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Chronique sociale, 2012.
- LAFONTAINE L. *Enseigner l'oral au secondaire : Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Chenelière Education, 2006.

Documents proposés pour informer l'élève et favoriser sa prise de position

- Observer la négociation : <http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885639>, consulté le 8 mai 2019.

⁴⁶ La situation d'apprentissage rencontre les attentes du programme d'Éducation à la philosophie et la citoyenneté : FESeC – Éducation à la philosophie et à la citoyenneté – D2 et D3 – D/2017/7362/3/18.

EXEMPLE 4

UAA4

Défendre oralement une opinion et négocier.

UAA4 Défendre oralement une position et négocier

- Visée de la situation.
- prendre la parole dans une discussion.
- négocier entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

La qualité de la vie à l'école influence fortement la réussite scolaire. Or au quotidien, les élèves rencontrent différents types de difficultés : échec scolaire, exclusion, harcèlement ...

UAAA. Afin d'assurer le bien-être scolaire, les élèves négocient une mesure à prendre qui soit réalisable par eux-mêmes, au sein de la classe/l'école (système d'entraide scolaire entre élèves, groupes de parole, délégués anti-harcèlement, rédaction d'une charte, campagne de sensibilisation ...).

Apprentissages

- Analyser les spécificités de la situation de communication dont les destinataires sont des pairs.
- Définir la notion de négociation pour appliquer le concept.
- Expliciter les facteurs de réussite et/ou d'échec des interventions dans le cadre d'une discussion.
- Rechercher de l'information en vue d'argumenter.
- Élaborer un aide-mémoire.
- Organiser le développement de l'argumentation.
- Examiner les problématiques significatives à énoncer.
- Exprimer oralement un avis argumenté.
- Gérer la discussion :
 - Rôles et mandats ;
 - Tours de parole ;
 - Règles de courtoisie ;
 - Normes de l'oral ;
 - ...
- Critiquer et améliorer la discussion, à partir d'un échange entre pairs et/ou avec le professeur.
- Exercer l'autoévaluation afin de progresser.

<p>Articulation avec d'autres UAA⁴⁷</p>	<p>UAA0 : Explicitation orale de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire.</p> <p>UAA1 : Rechercher et collecter les informations nécessaires à la négociation.</p> <p>UAA2 : Comparer différentes données en vue d'élaborer un projet.</p>
---	--

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

Pour la négociation

- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF Editeur, Collection Didactique du français, 2009.
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009.
- TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Chronique sociale, 2012.
- COLCANAP P. et EVELEIGH H. (dossier coordonné par), *Pédagogie de l'oral*, Dossiers pédagogiques, n° 553, mai 2019.

Pour le débat négocié

- LAFONTAINE L. *Enseigner l'oral au secondaire : Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Chenelière Education, 2006.
- BELLENGER L., *La négociation*, Que sais-je, 2017.
- BELLENGER L., *Les fondamentaux de la négociation, Stratégies et tactiques gagnantes*, ESF éditeur, 2017.

EXEMPLE 5

UAA5

S'inscrire dans une œuvre culturelle.

⁴⁷ La situation d'apprentissage rencontre une partie des attentes du programme d'Éducation à la philosophie et la citoyenneté : FESec – Éducation à la philosophie et à la citoyenneté – D2 et D3 – D/2017/7362/3/18.

UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle

- **Visée de la situation.**
- **S'inscrire dans une œuvre culturelle en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant.**
- **Transposer un texte littéraire du XVIII^e siècle partiel en l'actualisant à l'oral.**

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

La qualité de la vie à l'école influence fortement la réussite scolaire. Or au quotidien, les élèves rencontrent différents types de difficultés : échec scolaire, exclusion, harcèlement ...

Lors d'un café littéraire et culturel, le professeur propose aux élèves de jouer le rôle d'un héritier d'un auteur du siècle des Lumières en transposant un extrait, un passage d'une œuvre découverte en classe, par la réactualisation ou par l'actualisation du propos.

UAA5 : transposer un extrait d'œuvre source à l'oral pour interpréter un rôle d'un personnage.

Apprentissages

- Intervenir dans une œuvre littéraire en la transposant par l'actualisation.
- Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre source.
- Questionnement sur le ressenti, l'observation et l'interprétation des élèves.
- À partir de la recherche de documents sur l'œuvre :
 - mener une lecture analytique de l'œuvre accompagnée par l'enseignant en classe ;
 - effectuer une recherche des référents intertextuels guidée par l'enseignant lors de l'animation de classe (duo, travaux de groupe...).
- Identifier les différentes caractéristiques de l'œuvre en fonction du type de texte.
- Planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source :
 - découper l'œuvre source en unités significatives en vue de la transposition ;
 - choisir une unité significative de l'œuvre et l'interpréter ;
 - sélectionner le genre du texte transposé (billet d'humeur, chronique, anecdote, récit ...) ;
 - critiquer et améliorer l'écrit de planification lié à la transposition, à partir d'un échange entre pairs et/ou avec le professeur.
- Intervenir depuis l'œuvre source :
 - veiller à la cohérence avec l'œuvre source (usage des références subtiles) ;
 - respecter les caractéristiques du langage de transposition.
- Vérifier si l'ensemble des apprentissages est respecté, à partir d'une grille de vérification élaborée avec les élèves.
- Réviser la cohérence entre l'interprétation et l'œuvre source, avec l'aide de l'enseignant.

Articulation avec d'autres UAA	<p>UAA0 :</p> <p>Avant, pendant ou après la tâche, expliciter la démarche ou les choix adoptés dans la production.</p> <p>UAA1 : pour comprendre les mécanismes de création artistiques et l'évolution de l'art :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rechercher et collecter les informations nécessaires à la compréhension de l'œuvre ; ▪ Rechercher et collecter les informations nécessaires à la transposition de l'œuvre. <p>UAA2 : pour comprendre les mécanismes de création artistiques et l'évolution de l'art :</p> <p>Synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet.</p> <p>UAA4 :</p> <p>Défendre oralement une position personnelle.</p> <p>UAA6 :</p> <p>Élaborer un dossier présentant une sélection personnelle et argumentée d'expériences culturelles menées durant le degré.</p>
---------------------------------------	--

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

Pour la transposition littéraire

- CNPD, *La métamorphose en littérature de jeunesse* : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/metamorphose.htm>, consulté le 14 mai 2019.
- <https://www.monbestseller.com/actualites-litteraire/5838-adaptation-reecriture-transposition-en-litterature>, consulté le 8 mai 2019.
- CARPENTIER J., *L'écriture créative : 80 exercices pour libérer sa plume et oser écrire !* Eyrolles, 2009.

Pour la transposition vers la pratique de l'oral

- DE GRAMPRÉ, M., LAFONTAINE, L. PLESSIS-BÉLAIR, G. (2016). *L'oral pragmatique : un objet d'enseignement-apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, (36), 11-36.

10. 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. Elle est liée à la situation de communication.

COMPRÉHENSION

À la différence de l'[interprétation*](#), la compréhension relève des droits du texte. Le texte dit effectivement cela et il y a consensus entre les lecteurs sur ce point.

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, ...), par celle des gens de loi (le genre du réquisitoire, de la plaidoirie, de l'interrogatoire des témoins, ...), par celle des enseignants (le genre de la dissertation, du résumé, de la synthèse, de l'élocution, ...) 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.

Le genre⁴⁸ est une catégorie permettant de réunir des textes présentant un « air de famille » dans une culture donnée. Les genres sont des formes de discours progressivement codées par l'expérience et la tradition. Toute production discursive, tout texte est un exemple particulier d'un genre.

FONCTION DU GENRE DANS LA COMMUNICATION

Pour pouvoir communiquer et construire du sens, les usagers ont besoin de repères. Pour ce faire, ils se dotent de genres empiriques, via les représentations qu'ils en ont par leur apprentissage et leur expérience ; ils les érigent en normes de conformité langagière et les rattachent à des lieux de pratique sociale.

FONCTION DANS L'APPRENTISSAGE

La notion de genre permet de proposer aux élèves des « modèles » de « Comment écrire/dire/ lire » que ce soit pour les respecter ou pour jouer avec eux.

La définition des genres, au départ d'un contrat de communication lié à la situation (voir ci-après), aide les élèves à comprendre le sens des contraintes discursives, textuelles, linguistiques et matérielles inhérentes au genre. Une telle définition développe l'« intelligence communicationnelle » des élèves envers les multiples situations et genres de communication.

MISE EN RELATION DES GENRES AVEC LA SITUATION DE COMMUNICATION

Si tant le discours commun que la tradition littéraire recourent à la notion de genre (exposé, discussion, lettre de demande, nouvelle, ...), il n'est pas aisés d'en définir la diversité.

LES CONTRAINTES SITUATIONNELLES ET LE CONTRAT DE COMMUNICATION

Le choix du genre trouve son origine dans les contraintes de la situation de communication.

L'identité des partenaires, la place qu'ils occupent, l'intention qui les relie et le propos vont déterminer un type de contrat de communication : « on est là pour que dire ? ». Ignorer ce contrat implicite censé être partagé fait courir le risque de la non-communication ou des malentendus.

LES CHOIX FORMELS

Le contrat de communication donne lieu à une série de choix discursifs, textuels, linguistiques et matériels : « manières de dire » devenues plus ou moins routinières, plus ou moins codifiées, pouvant faire l'objet de variantes :

- choix d'une (de plusieurs) structure(s) discursive(s)* en fonction de l'intention* ;
- choix de modes d'énonciation et de modalisation en fonction notamment de l'identité des partenaires de l'échange ;
- choix de certains thèmes et sous-thèmes à traiter en fonction du sujet : organisation des contenus ;
- choix linguistiques : emploi récurrent de mots spécifiques, de locutions, de types de construction, de marques logiques ;
- choix matériels : mise en page type.

⁴⁸ « Les genres sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale. » REUTER Y. (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, de Boeck, 2013. « On peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps. » CHARTRAND S-G. et ÉMERY-BRUNEAU J., *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. DiDaCtiCa, C. É. F, AQPF (Association québécoise des professeurs de français).

Le tableau ci-dessous articule deux approches (situationnelle et formelle) pour catégoriser et définir les genres⁴⁹.



DÉFINITION DES GENRES

Cette approche permet de définir chaque genre de manière contrastée à partir de critères récurrents :

CRITÈRES RÉCURRENTS	EXEMPLE DE DÉFINITION <i>L'EXPLICITALTION DE PROCÉDURES</i>
■ langage (écrit, oral, multimédia, ...) auquel recourt le genre ;	est un genre écrit ou oral...
■ domaine(s) où le genre est produit et trouve sa légitimité ;	...relevant des domaines scolaire, social ou professionnel...
■ structure discursive dominante utilisée par le genre ;	... à dominante explicative ou descriptive.
■ contrat de communication défini en termes d'intentions du <i>je</i> et du <i>tu</i> et de relation (symétrique ou asymétrique) entre le <i>je</i> et le <i>tu</i> .	Il répond à un contrat d'information asymétrique entre un <i>je</i> voulant mettre à distance sa démarche et la communiquer à un <i>tu</i> désireux d'enrichir ses connaissances.

LES GENRES : UN TERRAIN MOUVANT

Particulièrement depuis le XX^e siècle, des œuvres subvertissent les frontières entre les genres, certains s'hybrident, de nouveaux naissent. Les médias modernes se plaisent à transgresser parfois volontairement les catégories (« docufiction », ...) et leur contrat de communication. La liste des genres est potentiellement infinie.

« FAUTE DE GENRE »

Une erreur devient une « faute de genre » quand celle-ci empêche la réalisation du contrat de communication ou le rompt. Ainsi, un mail de demande sans mention de l'objet de la demande n'en est plus un. Par contre, si celui-ci est mal orthographié ou utilise des arguments menaçant la face du destinataire, tout en compromettant la recevabilité du texte, il reste bien une demande.

⁴⁹ D'après CHARAUDEAU P., « Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », in Analyse des discours. Types et genres, Éd. Universitaires du Sud, Toulouse, 2001, consulté le 10 mars 2019 sur le site de CHARAUDEAU P. – Livres, articles, publications, <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>.

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... Il permet donc une planification de la production par l'élève.

EXPLIQUER, EXPLICITER

Expliquer peut signifier « faire comprendre », « rendre plus clair quelque chose qui est obscur » ou « donner ou constituer la raison, la cause de quelque chose ».

L'objectif d'une **explication** est d'induire, de déduire, de mettre en relation des notions extérieures au point qui pose problème afin de le rendre intelligible. Par exemple, si l'on veut expliquer le contenu d'un texte, on peut donner les causes qui ont mené à cet écrit, illustrer le contexte dans lequel il a été réalisé, faire des comparaisons, des commentaires ou des raisonnements qui viennent éclairer les dires de l'auteur...

Expliciter consiste à « formuler nettement, clairement, formellement » ou « rendre plus clair, plus précis ». Ainsi, pour expliciter le contenu d'un texte, on peut utiliser des synonymes, avoir recours à des définitions, reformuler ou vulgariser certains passages afin de redire de façon plus claire ce que le texte contient.⁵⁰

Les verbes *expliquer* et *expliciter* ne peuvent être considérés comme des synonymes.

HYPERMÉDIA

« Texte numérique » contenant du texte, des images et/ou du son, voire des animations. À la différence du multimédia*, il est organisé de manière non linéaire, mais de manière hypertextuelle*.

HYPERTEXTE⁵¹, TEXTE HYPERTEXTUEL

Texte sur support numérique organisé de manière non exclusivement linéaire et proposant à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

⁵⁰ <http://users.skynet.be/fralica/compreflex/cr100/lexique.html>, consulté le 12 avril 2019.

⁵¹ Hypertexte : ensemble de documents électroniques reliés de manière qu'on puisse passer de l'un à l'autre (ou d'un point précis du document à un autre) en effectuant un choix ou en donnant une commande (PELLIZZI, Res - Anthropology and Aesthetics, Harvard University Press, 2000). HAYLES K., Writing Machines, Cambridge & London, MIT Press, Coll. « Mediawork Pamphlet », 2002, définit l'hypertexte comme possédant trois composantes essentielles : « MULTIPLE READING PATHS, CHUNKED TEXT, and some kind of LINKING MECHANISM to connect the chunks ». L'œuvre hypertextuelle possède de multiples parcours de lecture, un texte fragmenté et un mécanisme liant les fragments entre eux.

Que ce soit à travers des liens internes au texte, des dessins, des icônes et des liens situés en périphérie du texte principal, ou à travers des suggestions de prolongements cliquables à la carte, le chemin de lecture est en grande partie laissé à la discréption du lecteur qui doit, s'il veut poursuivre sa lecture, choisir lui-même son itinéraire.

IDENTITÉS NUMÉRIQUES

Données relatives à un individu mises ou laissées, volontairement ou non, dans l'univers numérique par un individu, des tiers ou des systèmes informatiques : adresse électronique, compte sur un réseau social, nom ou pseudo, publications et interventions (commentaires, photos, opinions) créées par soi-même ou les autres, relations, traces informatiques, ... Avec le numérique, les écrits restent. Les utilisateurs disposent peu ou pas de la possibilité d'y accéder pour contrôler, corriger, supprimer des informations qui les concernent souvent accessibles à tous et archivées dans de complexes systèmes informatiques la plupart du temps fermés, opaques.

INTENTION

On peut classer les textes en fonction de leur intention, de leur structure discursive* et du genre auquel ils appartiennent. L'intention d'un texte, c'est le but poursuivi par l'énonciateur. C'est à l'aune de l'intention que la réussite ou non d'une communication peut être évaluée : a-t-elle atteint ou non son but ?

INTENTION ENVERS LE DESTINATAIRE	GENRES PRÉSENTS DANS LE PROGRAMME
<u>Enjoindre/faire agir</u> : visant à faire agir autrui sans lui laisser le choix.	Consigne.
<u>Informer (faire comprendre/expliquer/justifier)</u> : visant à accroître les connaissances d'un récepteur à qui il manque des informations.	Justification scolaire, explicitation de procédures, échange entre pairs sur des procédures, sélection d'informations référencées, portefeuille organisé de textes référencés, réduction de texte, résumé, réponse écrite synthétique à une question, exposé oral synthétique, récit d'expérience, dossier présentant une sélection d'expériences culturelles.
<u>Solliciter/convaincre</u> : visant à faire admettre quelque chose à quelqu'un, mais en respectant son libre arbitre.	Appréciation personnelle argumentée d'une expérience, lettre/courriel de demande ou de réclamation, réponse à un courrier des lecteurs ou à une opinion postée sur un forum, discussion avec négociation.
<u>Procurer de l'agrément</u> : visant à procurer une émotion par la fréquentation d'un univers fictionnel et/ou artistique.	Texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique). Œuvre non littéraire (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, production audiovisuelle, ...). Intervention personnelle dans une œuvre source.

L'intention recherchée peut l'être envers soi-même.

INTENTION POUR SOI	GENRES <i>(EN ITALIQUES DES GENRES PRÉSENTS DANS LE PROGRAMME)</i>
Agir (préparer/guider une action).	Écrits intermédiaires, de travail : <i>plan, aide-mémoire, fiche d'observation, ...</i>
Retenir (aider à mémoriser, garder une trace plus complète que sans support écrit, rendre possible un retour, un contrôle à postérieur).	Écrits intermédiaires, de travail : notes de lecture, de cours, d'observation ; <i>résumé, synthèse, ...</i>
S'expliquer/comprendre.	Écrits réflexifs : <i>explication de procédures, notes personnelles sur ses idées, ses questions, ses interprétations ; énoncés, tableaux, schémas, listes, diagrammes.</i>
Se dire, imaginer, jouer, se donner de l'agrément.	Écrits expressifs : <i>intervention personnelle dans une œuvre source, journal intime, pensées, ...</i>

Les intentions peuvent se conjuguer ou alterner dans une même communication. Il est fréquent qu'une intention en domine une (ou plusieurs) autre(s).

On ne doit pas confondre la fin (intention) avec les moyens ([les structures discursives*](#)).

INTERPRÉTATION

À la différence de la [compréhension*](#), elle relève des droits de chaque lecteur. Le lecteur peut faire dire cela au texte sans qu'il y ait nécessairement consensus entre lecteurs. « Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses, mais il est impossible de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. »

Toutes les interprétations ne se valent pas pour autant. Leur richesse ou pertinence varie en fonction du nombre d'indices textuels mobilisés et de leur cohérence.

INTERTEXTUALITÉ

Phénomène qui met en rapport un texte avec un autre texte ou un extrait de celui-ci. L'émetteur dispose de plusieurs manières de traiter le texte source. Il peut reprendre d'une manière littérale ou non, explicite ou non, un (ou plusieurs) fragment(s) du texte source : la citation (emprunt littéral et explicite), le plagiat (littéral et non explicite), la référence (non littéral et explicite), l'allusion (non littéral et non explicite). Il peut imiter (pastiche) ou transformer (parodie, adaptation) le texte source.

JUSTIFICATION SCOLAIRE

La justification scolaire est un genre oral ou écrit à dominante explicative. Il répond à un contrat d'information asymétrique où un *je* expose les raisons pour lesquelles sa réponse est valide à un *tu*, faux naïf, tenu d'évaluer la validité de la justification.

On entend ici la justification scolaire (en réponse à une question, à une consigne) au sens large du terme, c'est-à-dire comme développement, étayage de la réponse. Elle correspond généralement à des consignes du type « justifie, explique, illustre, ... ta réponse..., donne des raisons de ... » ou à des questions du type « pourquoi, comment, ... ».

Ensuite, parce que le *tu*, s'il feint le rôle du néophyte, est aussi en position de supériorité de savoir et d'expertise et va devoir évaluer la validité de la justification.

Le contrat présuppose une grande attention aux critères d'intelligibilité (informations suffisantes et réduction des implicites) et de pertinence (adéquation à la consigne ou à la procédure apprise, exactitude des connaissances énoncées, explicitation du caractère non aléatoire de la réponse).

JUSTIFIER⁵²

C'est l'action de justification vise soit

- la démonstration de la validité de la réponse : justifier sa réponse pour montrer qu'on a raison, en étant amené à convoquer des savoirs établis ;
- l'argumentation : justifier ses dires pour faire valoir l'acceptabilité de son propos. On pourrait parler d'une justification rhétorique. Il ne vise pas de prime abord à convaincre son interlocuteur, mais bien de rendre son propos légitime aux yeux de son interlocuteur en répondant, de manière fondée, à la question ;
- l'euristique : verbaliser les raisons de ses choix ou positions, pour construire un savoir.

LECTURE HYPERTEXTUELLE

Lecture sur un support numérique permettant de naviguer en profondeur dans l'information ou de passer d'un document à un autre par l'activation de liens, d'icônes, ...

LECTURE INTÉGRALE - SÉLECTIVE - DE SURVOL

Soit la lecture n'est pas orientée et limitée par un projet de recherche, soit elle l'est. Si elle ne l'est pas, la lecture est dite intégrale ou exhaustive. Si elle l'est, selon la nature du projet, on parle soit de lecture de survol, soit de lecture sélective. La lecture de survol vise à réaliser le projet de se faire une idée générale du texte et de son organisation. La lecture sélective vise à réaliser le projet de cerner certaines informations pertinentes à un thème donné ou permettant de répondre à une question préalable.

⁵² ROMAINVILLE M., « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques » in La conscience chez l'enfant et chez l'élève sous la direction de PONS Fr. et DOUDIN P. A., Québec, Presse de l'Université du Québec, 2007, pp.108-130.

MULTIMÉDIA - TEXTE MULTIMÉDIA

« Texte » combinant différents langages (écriture, images animées ou non, son, ...) : film, diaporama sonore ou commenté, ... Un multimédia numérique organisé de manière hypertextuelle sera considéré comme un hypermédia*.

PARCOURS ⁵³

Ensemble de séquences d'apprentissage qui s'articulent les unes aux autres pour construire du sens. Le parcours entend permettre à chaque classe des traversées de diverses UAA autour de projets qui lui sont propres.

RÈGLES DE COURTOISIE [FACE ET TERRITOIRE]

Ensemble de règles visant à garantir le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. Tout individu a, en effet, à préserver son territoire et sa face. 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.

FACE

Image de soi positive que toute personne cherche à préserver et à faire reconnaître dans ses comportements sociaux. Le succès de la communication a souvent pour condition que les acteurs soient capables de ne pas perdre la face et de ne pas faire perdre à leur interlocuteur. C'est seulement si les faces sont préservées et reconnues qu'une communication a de bonnes chances de réussir.

- Des actes verbaux menaçant la face du destinataire : l'interruption impromptue du locuteur, l'insulte, la réfutation, la critique ou le désaccord (le destinataire peut se sentir ridiculisé ou non reconnu dans son autorité), les arguments « *ad hominem/personam* » (arguments mettant en question personnellement l'interlocuteur sur sa compétence – intellectuelle, physique, professionnelle, institutionnelle, morale, ... à tenir les propos qu'il tient).
- Des comportements non verbaux menaçant la face du destinataire : gestes injurieux, tenue vestimentaire inadéquate, écriture illisible, manque de soin...

TERRITOIRE

Espace que l'individuel construit entre lui et les autres, et que l'interlocuteur est invité à ne pas franchir (normes sociales et culturelles).⁵⁴

- Des actes verbaux menaçant la face de l'énonciateur : l'aveu, l'excuse, l'autocritique, ... *Territoire* : espace matériel, temporel, professionnel et mental (« jardin secret ») que l'homme construit entre lui et les autres, et que l'interlocuteur est invité à ne pas franchir.
- Des actes verbaux menaçant le territoire du destinataire : question indiscrete, conseil non sollicité, menace, ordre, défense, ...
- Des comportements non verbaux menaçant le territoire : proximité, gestes inadéquats au type de relation unissant les interlocuteurs, intrusion dans l'espace réservé de l'interlocuteur, ton exagéré ou volume excessif, ...

⁵³ Remarque méthodologique : il n'est ni nécessaire, ni souhaitable, de vouloir exercer toutes les UAA dans un parcours. Au contraire, il est plus prudent de limiter à une ou deux unités qui feront l'objet d'une évaluation à valeur certificative, ceci afin d'éviter la dispersion et les longueurs peu garanties d'une réelle maîtrise et d'une motivation durable. Ceci n'exclut nullement la convocation, dans certaines activités, d'autres unités ayant déjà été travaillées dans le cadre d'autres parcours ou séquences.

⁵⁴ Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne - Les relations en public* - tome 2, Paris, Gallimard, 1973.

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

Dans une perspective d'éducation à la multiculturalité, on insistera sur le caractère éminemment culturel et non universel de ces règles.

STÉRÉOTYPE ET MODES DE TRAITEMENT DU STÉRÉOTYPE

Structure relativement fréquente et figée ayant trait à la langue (expressions, proverbes, ...), aux idées (opinions communes, idées reçues, ...), aux genres (personnages, décors, actions, ...). L'émetteur dispose de deux modes de traitement du stéréotype : adhésion ou, au contraire, distanciation qui présente le stéréotype comme un déjà-dit dont on n'est pas dupe et avec lequel on joue (ironie, ...).

STRUCTURES DISCURSIVES

On peut classer les textes en fonction de leur [structure discursive*](#), de leur [intention*](#) et du genre auquel ils appartiennent.

Il convient de ne pas confondre [intention*](#) et structure : si tout texte à structure argumentative vise à convaincre, tout texte visant à convaincre n'est pas forcément à structure argumentative.

Les structures désignent un modèle prototypique qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques propres.

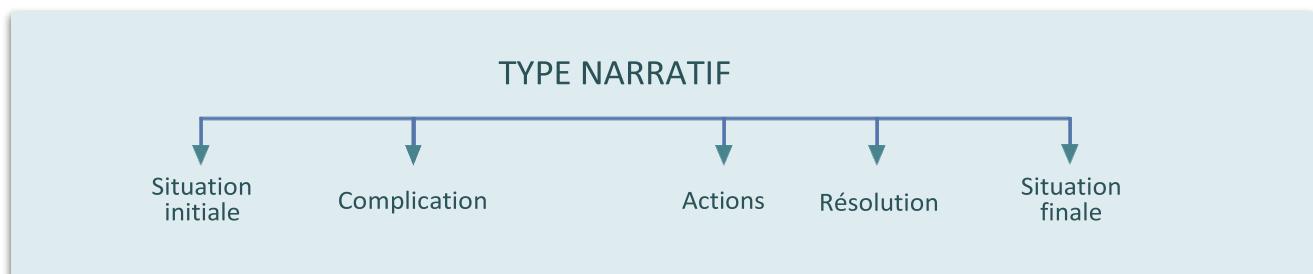
On parle de « structure » si l'ensemble du texte est organisé selon le modèle. On parle de « séquence » si une part du texte seulement suit tel modèle. La « fable » par exemple, à structure dominante narrative, intègre aussi des séquences dialoguée, descriptive, voire argumentative (« morale »).

Cinq structures ont été identifiées par ADAM J.-M.⁵⁵

LA STRUCTURE NARRATIVE

La structure narrative se caractérise par la présence d'au moins un « personnage » posant un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause/conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin. C'est la structure type des récits fictionnels ou non. Dans la majorité des récits fictionnels, l'organisation est caractérisée par une situation de départ – une perturbation – une réaction – une résolution et une situation finale.

Exemples de genres du programme : récit de fiction, texte dramatique.



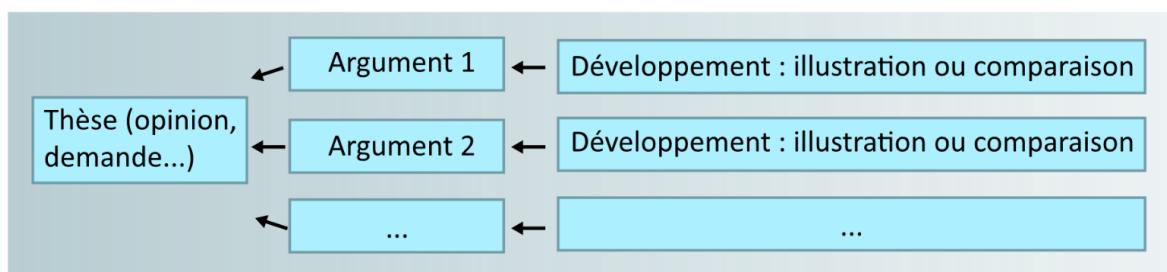
⁵⁵ Adam J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992/2005, 4^e éd.

LA STRUCTURE ARGUMENTATIVE

La structure argumentative se caractérise par la présence d'une thèse soutenue par des arguments (argumentation). La thèse, c'est l'opinion que l'on veut faire admettre ou le comportement que l'on souhaite faire adopter par son destinataire. Elle peut être située en début ou en fin de texte, voire encore au milieu. Elle est même parfois implicite. L'argument, c'est la bonne raison que l'on avance pour soutenir la thèse.

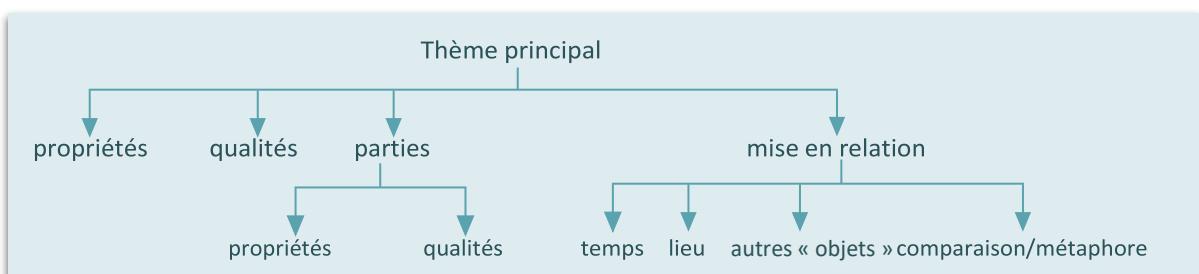
Le texte argumentatif peut être schématisé comme suit :

Exemples de genres du programme : avis argumenté relatif à une expérience, demande orale dans une relation asymétrique ...



LA STRUCTURE DESCRIPTIVE

La structure descriptive se caractérise par la présence d'un thème (objet, être, situation, concept, fonctionnement, procédure, ...) qui est décrit. On peut décrire un thème en nommant ses propriétés, qualités et parties ou en nommant les propriétés et qualités des parties (sous-thèmes). On peut aussi situer le thème dans le temps, l'espace ou en fonction d'autres objets. On peut enfin décrire stylistiquement le thème au moyen de comparaisons et métaphores.



TYPE DESCRIPTIF

Exemples de genres du programme : explicitation de procédures, dictionnaire, encyclopédie, catalogue, résumé sous la forme d'un sommaire ou d'une notice, description ou portrait dans un récit de fiction, ...

LA STRUCTURE EXPLICATIVE

La structure explicative se caractérise par la présence d'un questionnement suivi d'une phase explicative sous la forme de :

- comparaison,
- cause(s)-effet(s),
- problème-solution(s).

C'est la structure dominante des textes didactiques ayant pour but d'expliquer, de faire comprendre.



Exemples de genres du programme : justification scolaire, article d'encyclopédie, ...

LA STRUCTURE DIALOGALE

La structure dialogale se caractérise par une phase d'ouverture, suivie du corps de l'interaction/ transaction et enfin de la phase de clôture.

Cette structure appartient à l'oral, mais est aussi présente à l'écrit : « oral écrit » pour un dialogue dans un récit ou dans un texte dramatique, mais aussi « écrit oralisé », quasi dialogal, par exemple sur un forum.



Exemples de genres du programme : discussion, négociation, dialogue dans un récit ou dans un texte dramatique, forum de discussion, ...

TEXTE

Le *Référentiel* entend le mot texte au sens large : toute production discursive particulière, écrite, orale, ... produite dans un contexte particulier de communication.

Texte écrit : Texte sur support papier ou numérique formant, à la différence de l'hypertexte, un tout fini.

