



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Français

2^e degré

HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES
D/2018/7362/3/09

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 :

Elisabeth ATTOUT,

Amandine BAUVIR,

Thomas DEWANDRE,

Romain FARAONE,

Amélie GILRON,

Arnaud HOEDT,

Delphine HOLDERBEEK,

Géraldine NOËL,

Claire PIRLET,

Marjorie VANDENHEUVEL,

Philippe VAN GOETHEM

Geneviève GILBERT,

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 matières

1. INTRODUCTION GENERALE.....	5
PROGRAMMES – REFERENTIELS	6
PROGRAMMES – OUTILS – ÉVALUATION	7
<i>Faut-il évaluer des compétences en permanence ?.....</i>	7
<i>La progressivité dans le parcours de l’élève</i>	8
<i>La remédiation.....</i>	8
2. MODE D’EMPLOI DU PROGRAMME.....	9
<i>Des projets de lecture diversifiés</i>	9
<i>Des informations utiles à chaque projet.....</i>	10
3. ENJEUX : UN PROJET DE FORMATION DU JEUNE	11
<i>TROIS DIMENSIONS DU JEUNE ADULTE.....</i>	11
<i>La variété des activités et la pluralité des moyens d’expression</i>	13
<i>Le fil rouge du numérique.....</i>	14
<i>Le français de scolarité</i>	15
4. PROGRAMMATION DANS L’ENSEIGNEMENT GENERAL DE TRANSITION	17
UAA ET LEUR REPARTITION PAR ANNEE	18
<i>Tableau de programmation.....</i>	19
5. UNITES D’ACQUIS D’APPRENTISSAGE	21
STRUCTURE DES UNITES D’ACQUIS D’APPRENTISSAGE	21
UNITE 0 : JUSTIFIER UNE REPONSE, EXPLICITER UNE PROCEDURE	24
UNITE 1 : RECHERCHER, COLLECTER L’INFORMATION ET EN GARDER DES TRACES	28
UNITE 2 : REDUIRE, RESUMER, COMPARER ET SYNTHETISER.....	34
UNITE 3 : DEFENDRE UNE OPINION PAR ECRIT	40
UNITE 4 : DEFENDRE ORALEMENT UNE OPINION ET NEGOCIER.....	44
UNITE 5 : S’INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE.....	48
UNITE 6 : RELATER DES EXPERIENCES CULTURELLES	54
6. ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	59
7. RESSOURCES COMMUNES.....	61
A. SAVOIR LIRE ET ECOUTER, Ecrire, PARLER.....	61
<i>A. Réception.....</i>	61
<i>B. Écriture</i>	66
<i>C. Prise de parole</i>	70
B. CONNAISSANCES LANGAGIERES, LITTERAIRES ET ARTISTIQUES	74
<i>a. Focus sur la langue</i>	74
<i>B. Focus sur la littérature et les arts</i>	76

8. CRITERES D'EVALUATION DES PRODUCTIONS	81
<i>Tableau de synthèse des critères et indicateurs</i>	82
<i>Exemple de Grille d'Évaluation</i>	83
9. EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	85
EXEMPLE 1.....	85
EXEMPLE 2.....	87
EXEMPLE 3.....	89
10. GLOSSAIRE.....	91

1. Introduction générale

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 du développement durable, 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 – Référentiels

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 : 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 » 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 FESec 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 FESec sont écrits, sous la houlette du responsable de secteur, par des groupes à tâche composés de professeurs, de conseillers pédagogiques et d'experts.

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

1. Référence « Balises pour évaluer ».

établir un bilan des acquis d'apprentissages, 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.

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>.*

LA REMÉDIATION

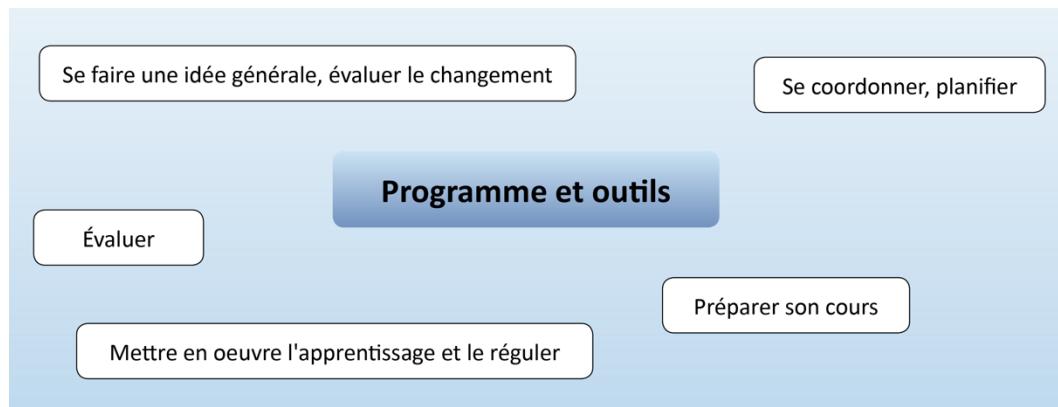
L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève en particulier par l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations à « valeur formative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

2. Mode d'emploi du programme

DES PROJETS DE LECTURE DIVERSIFIÉS

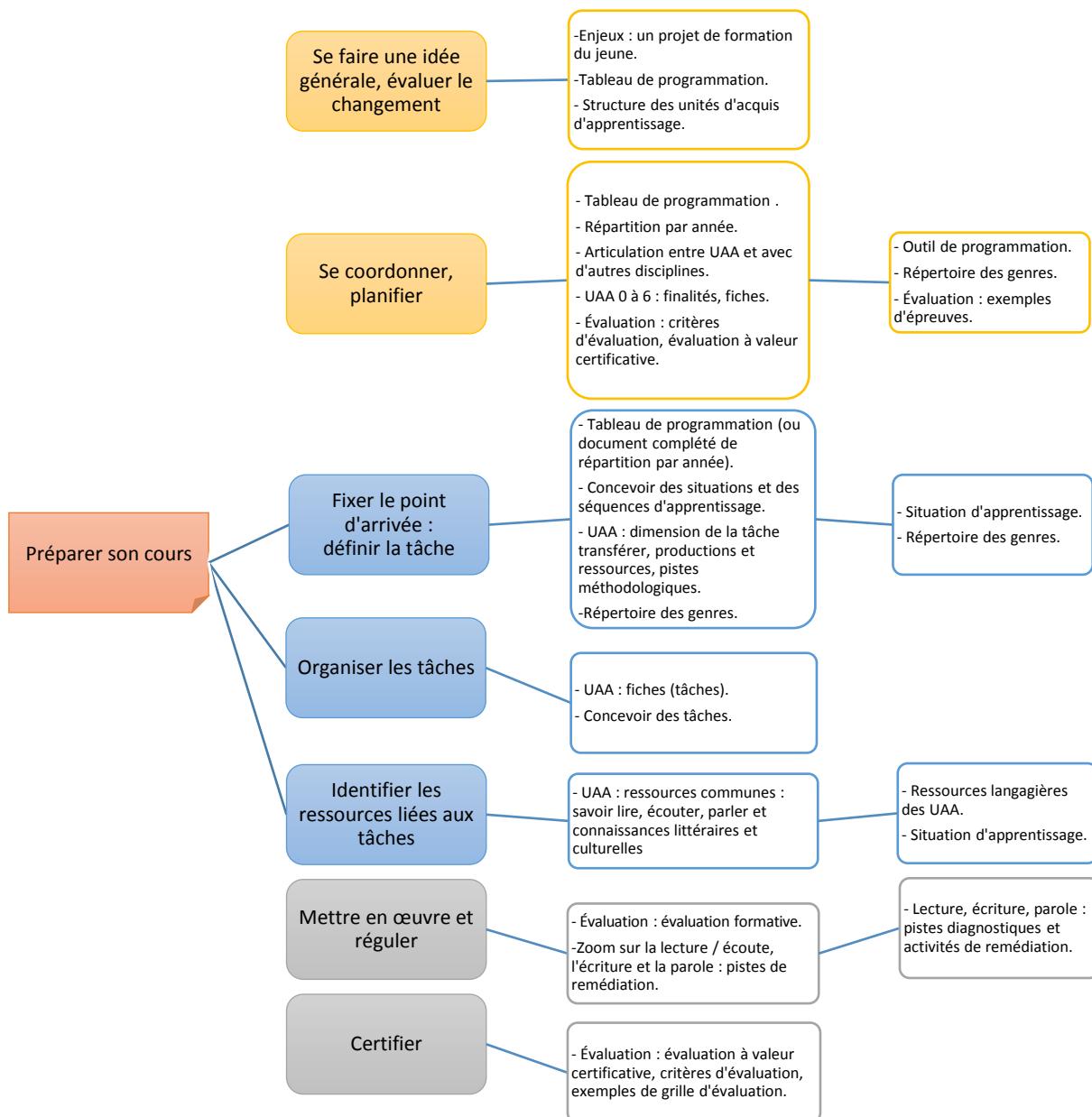
Le schéma ci-après identifie cinq projets de lecture susceptibles d'être rencontrés par l'enseignant depuis sa découverte du programme jusqu'à sa mise en œuvre concrète dans les classes au fil du temps.



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

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

DES INFORMATIONS UTILES À CHAQUE PROJET



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'entreprendre.³

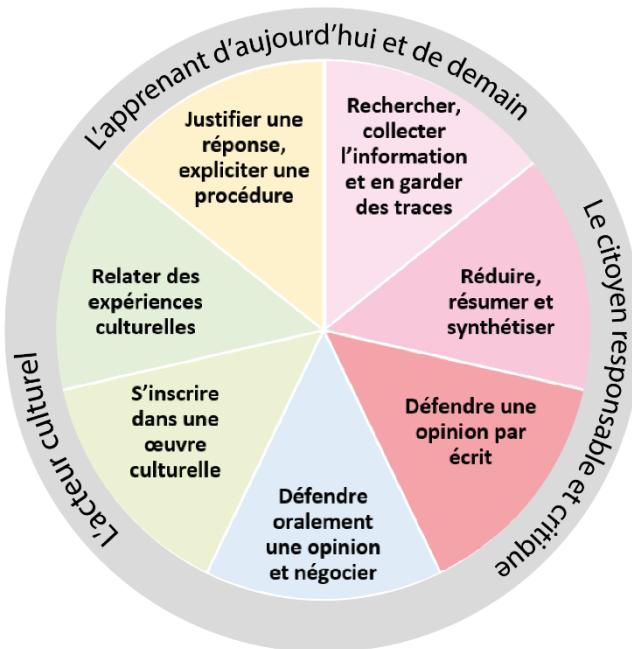
TROIS DIMENSIONS DU JEUNE ADULTE

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

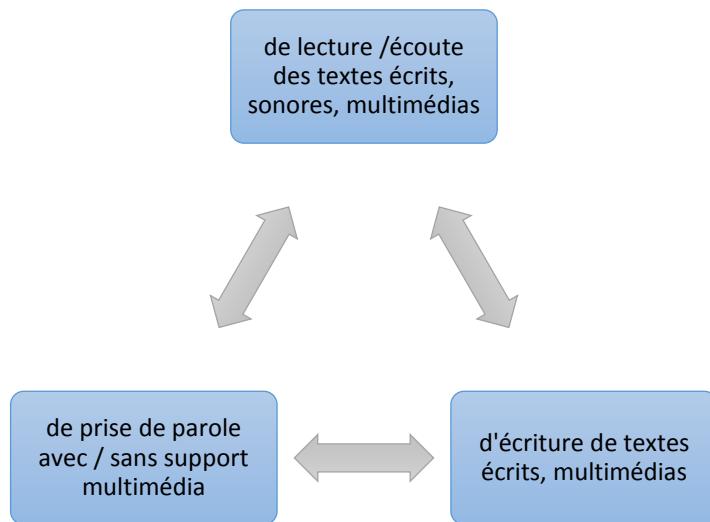
- l'apprenant d'aujourd'hui et de demain ;
- le citoyen responsable et critique ;
- l'acteur culturel.

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

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



mobilisant des ressources langagières et des compétences communicationnelles :



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 VARIETÉ 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'intelligences⁴.

4. GARDNER H., *Les formes d'intelligence*, 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. »⁵

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'usages⁶.

Des usages numériques 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 l'apprentissage (encyclopédies en ligne, logiciel 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 ...

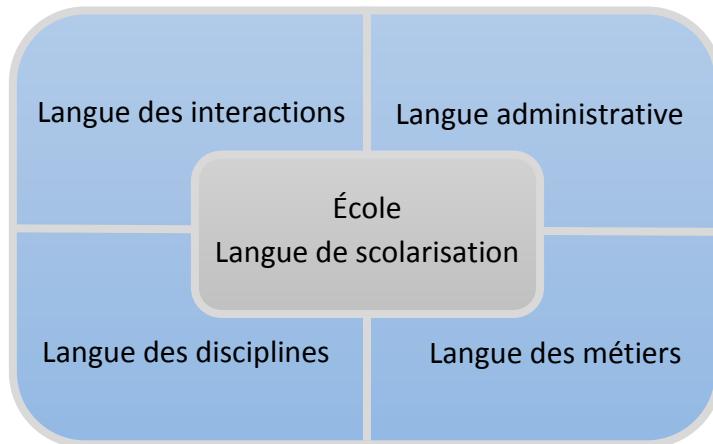
Le risque d'une éventuelle « fracture numérique » ne se pose pas seulement en termes d'accès et d'équipement, mais bien plus en termes d'usages. L'école est le lieu d'apprentissage de ces usages.

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

6. « 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.

LE FRANÇAIS DE SCOLARITE

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.



Qu'elle soit première ou seconde⁷, 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*.

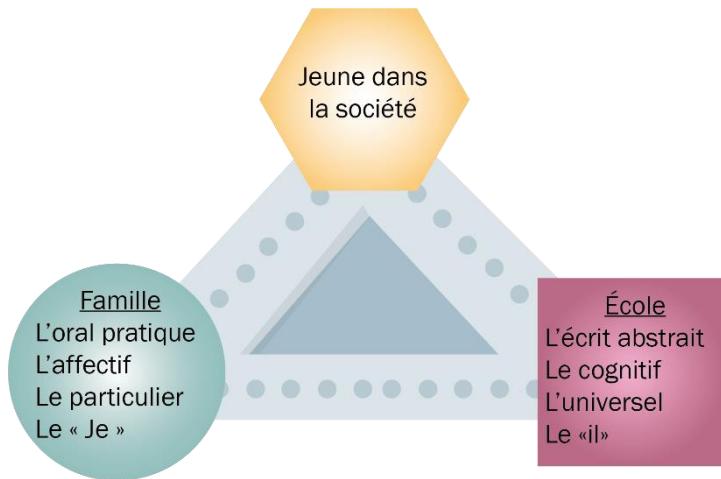
On aurait toutefois tort de limiter l'apprentissage de la langue de scolarité à la seule dimension linguistique et d'expliquer les difficultés d'apprentissage uniquement en termes de maîtrise insuffisante de la langue ou de troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographie...).

Réussir à l'école nécessite le passage d'une culture à l'autre⁸ : 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...

7. 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.

8. 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.

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 plurielle⁹.



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'unité 0, 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.

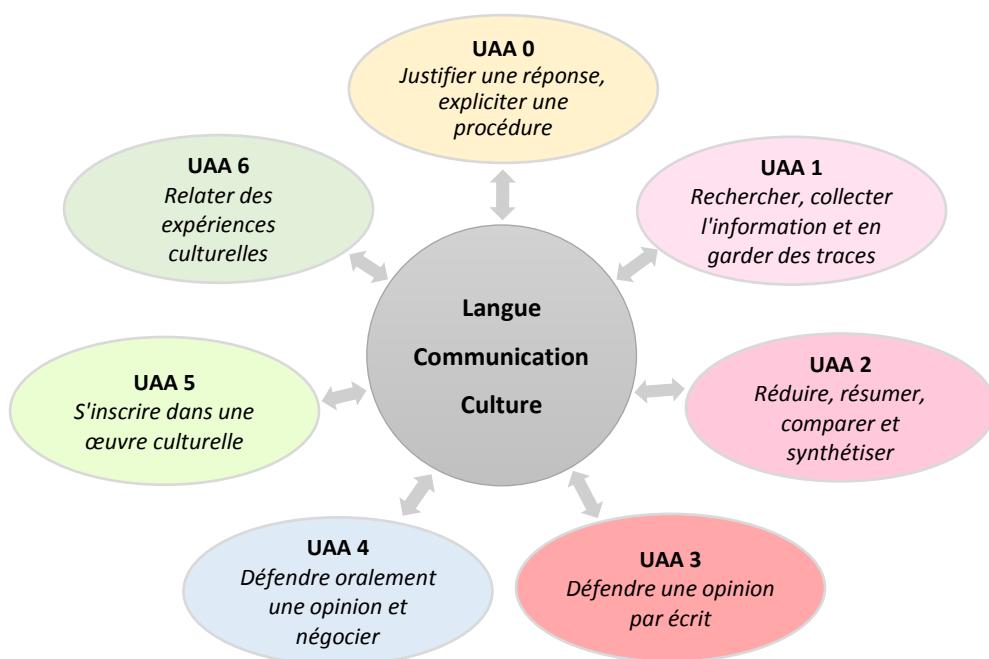
Si le cours de français participe grandement à la construction de la langue de scolarisation, il ne faut pas oublier que chaque discipline possède une langue particulière. Ces formes de français de scolarisation ne sont pas réductibles au seul lexique spécialisé, mais sont autant de manières d'appréhender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

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

4. Programmation dans l'enseignement général de transition

Sept unités d'acquis d'apprentissage permettent de remplir les objectifs du cours de français :

- 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 répartition par année

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.

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 laissées au choix des enseignants;
- la logique de combinaison des UAA à construire.

Travailler chaque UAA l'une après l'autre et indépendamment l'une de l'autre a peu de sens et se révèle, à terme, couteux en nombre de productions. Au contraire, mieux vaut articuler les UAA entre elles, tant que faire se peut.

Ainsi, il est judicieux de mettre la compétence réflexive (UAA 0) au service des dimensions des tâches/productions d'autres UAA, d'articuler la recherche d'informations (UAA 1) au traitement des informations (UAA 2), l'apprentissage oral (UAA 4) et écrit (UAA 3) de l'argumentation, de mettre celle-ci (Appréciation personnelle argumentée d'une expérience) au service du partage d'expériences culturelles (UAA 6), de travailler *le sommaire* comme forme de résumé (UAA 2, 2^e degré), puisque celui-ci sera nécessaire au dossier *présentant une sélection motivée d'expériences culturelles* (UAA 6, 3^e degré) par exemple...

Articulations entre UAA ou avec d'autres disciplines au bas de chaque fiche.

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 ○ Explicitation 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><u>À partir de la lecture d'un texte :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ réduction d'un texte ○ résumé : par exemple, sommaire, notice, pavé informatif, chapeau... <p><u>À partir de plusieurs documents :</u></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) (Cf. UAA 4) Justification scolaire orale et écrite Explicitation 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 multimédia* et un hypermédia* 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 – multimédia* 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 (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 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 - 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 (Cf. UAA 5 et/ou 6) UAA6

5. Unités d'acquis d'apprentissage

Structure des unités d'acquis d'apprentissage

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

UAA <i>Titre de l'unité (1)</i>	
Degré	
Compétences à développer (2)	
<ul style="list-style-type: none"> • ... <p>Production(s) attendue(s) (3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... 	
Dimension de la tâche : transférer (4)	Dimensions de la tâche : appliquer (4)-connaitre (5)
	
Tâches (6)	Ressources (7)
<ul style="list-style-type: none"> ■ ... ■ ... ■ ... 	<p>Ressources spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ... ○ ... ○ ... ■ ... ■ ... ■ ... ■ ... (5)
Ressources communes (8)	
...	

Titre de l'unité (1)

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

Compétences à développer (2)

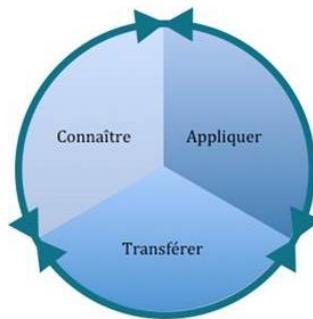
Les compétences sont formulées avec des verbes opérateurs spécifiant les différences entre les deuxième et troisième degrés.

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*.

Dimensions de la tâche : 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'expliciter ses ressources et, par-là, de faire la preuve de ses connaissances.

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

À propos de la métacognition

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

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

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 coiffant les ressources qui y sont liées (voir *infra* schéma lié aux ressources).

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

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

Dans la discipline « français », toute 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 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 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.

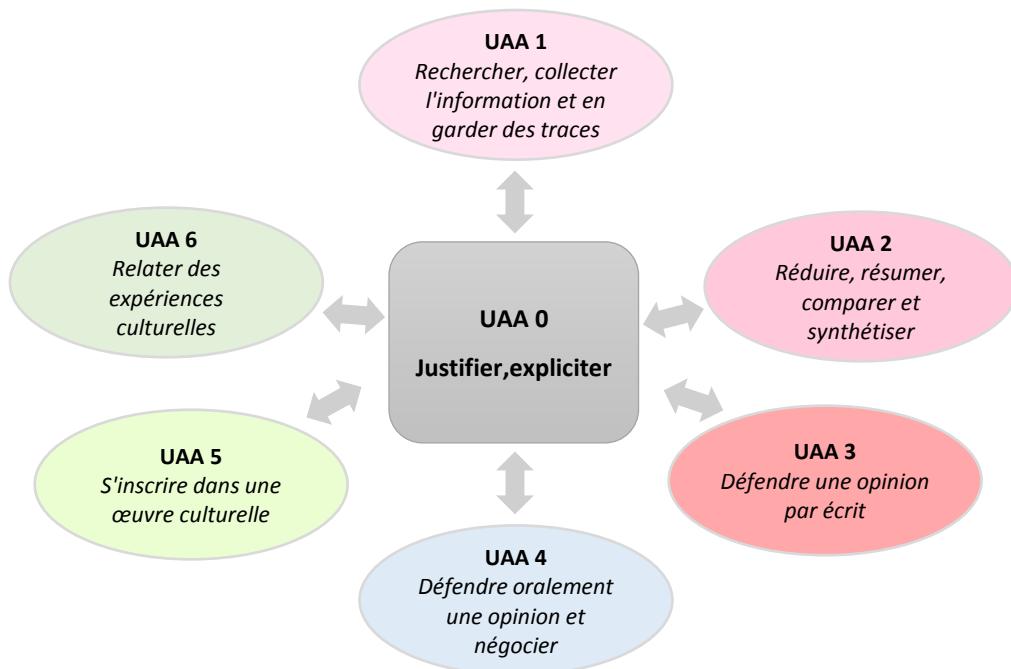
Unité 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure

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 cognitifs¹⁰.

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.



10 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

QUE FAIT-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

OÙ VA-T-ON ?

- Justifier une réponse scolaire.
- 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

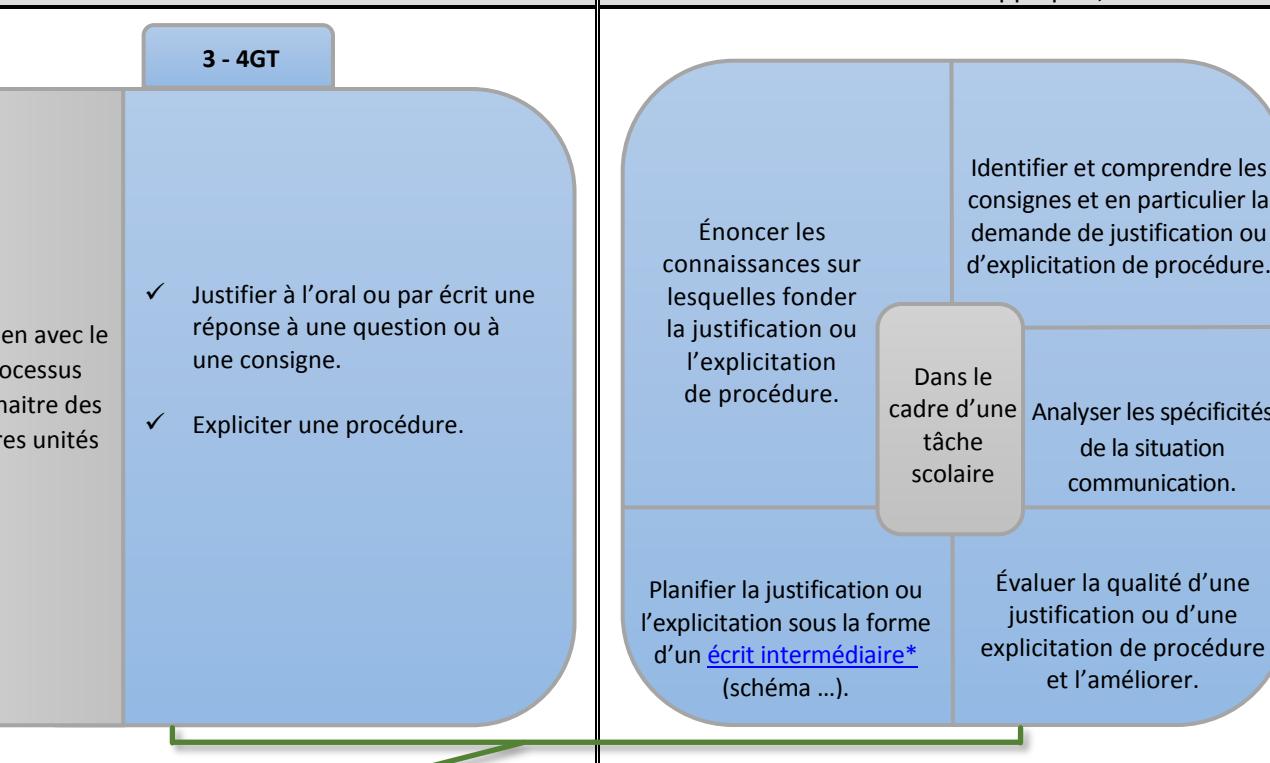
DEUXIÈME DEGRÉ

Compétences à développer

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

Productions attendues

- Justification scolaire orale et écrite
- Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire

Dimension de la tâche : transférer	Dimensions de la tâche : appliquer, connaître
<p style="text-align: center;">3 - 4GT</p> <p>En lien avec le processus connaitre des autres unités</p> 	<p>Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explication de procédure.</p> <p>Dans le cadre d'une tâche scolaire</p> <p>Analyser les spécificités de la situation communication.</p> <p>Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explication de procédure.</p> <p>Planifier la justification ou l'explication sous la forme d'un <u>écrit intermédiaire*</u> (schéma ...).</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 <u>Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole</u> <ul style="list-style-type: none"> Modalités de lecture/écoute intégrale, relecture ou réécoute avec annotations, traces... <u>Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception</u> Types de consignes <ul style="list-style-type: none"> injonction ou question question ouverte ou fermée impliquant ou non une justification dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document Structure de la consigne <ul style="list-style-type: none"> contexte verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée objet de l'action ou domaine à traiter indicateurs (organisateurs, mots de liaison, marques de successivité, géronatif...) précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine

	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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 (Cf. UAA 1) ■ Concepts et savoir-faire disciplinaires ○ Cf. Ressources communes ○ Procédures de résolution des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...)
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 ■ Structures discursives* pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative
Justifier une réponse et expliciter une procédure	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cohésion textuelle* ■ Ressources linguistiques <ul style="list-style-type: none"> ○ pour exprimer la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la comparaison... ○ pour (se) situer dans le temps et l'espace ○ pour introduire et développer l'exemple ■ Ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le citant
Évaluer et améliorer la justification ou l'explicitation de procédures	<ul style="list-style-type: none"> ■ Critère de lisibilité ou d'audibilité* ■ Critère d'intelligibilité* ■ Critère de recevabilité* ■ Critère de pertinence*
RESSOURCES COMMUNES	
<p>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.</p>	

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

La recherche d'informations est une voie d'accès au monde de la connaissance. Naviguer dans un ou plusieurs document(s) 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 artistique¹¹.

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

11. Cf. [Connaissances langagières, littéraires et artistiques](#).

1^{ER} DEGRÉ

D'OU 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

QUE FAIT-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

OÙ VA-T-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

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

DEUXIÈME DEGRÉ

Compétences à développer

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

- un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces,
- un document sonore, multimédia* ou hypermédia*, sélectionner l'information et en garder des traces,
- un corpus¹² de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces.

Production attendue

- Sélection d'informations référencées.

Dimension de la tâche : transférer

3 - 4GT

En autonomie,
pour vérifier une
information,
répondre à une
question ou
réaliser une tâche

- ✓ Naviguer dans un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces
- ✓ Naviguer dans un document sonore, multimédia ou hypermédia (encyclopédie en ligne, site de référence...), sélectionner l'information et en garder des traces
- ✓ Naviguer dans un corpus de quelques documents transmis par le professeur, sélectionner les informations et en garder des traces

Dimensions de la tâche : appliquer, connaître

Avant ou après la tâche,
expliquer les stratégies de
lecture ou d'écoute et les
procédures de navigation à
utiliser/utilisées en fonction
des documents.

Naviguer dans un ou
plusieurs document(s) et
localiser l'information.

Garder une trace de
l'information.

Sélectionner les documents
exploitables dans un corpus.

Dans un ou
plusieurs contextes

Lire ou écouter
l'information.

Identifier et comprendre
la consigne de recherche.

Sélectionner
l'information.

Évaluer et améliorer
l'information retenue.

Identifier un ou
plusieurs documents et
référencer la source.

Tâches

Ressources

Identifier et comprendre la consigne de recherche.
Avant ou après la tâche, expliciter les stratégies de lecture et
procédures de navigation à utiliser/ utilisées en fonction du support
et du genre de texte
Justifier la sélection

- [Cf. UAA0.](#)

Identifier un ou plusieurs document(s) / texte(s) et référencer la
source

- Modalités de lecture ou d'écoute avec annotations, traces (logiciel de référencement, enregistrement). [Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception](#)
- Genre (*grâce au paratexte, à la page d'accueil*).
- Paramètres de la situation de communication [Cf. Focus sur les opérations d'écriture](#).
- Auteur(s) du texte, et/ou émetteur de l'information, en fonction de la situation de communication.
- Éditeur : site, maison d'édition, journal, ...
- Références biblio/sitographiques : auteur(s), éditeur, titre, date(s), U.R.L. ...

12. En fonction de sa classe, l'enseignant insérera progressivement dans son corpus un document non pertinent à la question ou à la tâche.
FESec-Français-D2GT-D/2018/7362/3/09

Naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalités de lecture ou d'écoute. Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception ▪ Outils de recherche et de navigation : titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), plages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle ... ▪ Modes de lecture ou écoute sélective* ; lecture survol/linéaire/tabulaire/hypertextuelle, lecture ou écoute avec retours en arrière, avec outils de référence. ▪ Mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte ... ▪ Genre* ▪ Paramètres de la situation de communication. Cf. Focus sur les opérations d'écriture ▪ Référence biblio/sitographique : auteur(s), éditeur, titre, date d'édition ▪ Marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information : titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), plages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle ...
Sélectionner les documents exploitables dans un corpus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adéquation des documents à la question ou à la tâche
Lire ou écouter l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modalités de lecture ou écoute : avec retours en arrière, avec outils de référence ; agrandissements, amplification ou ralentis. Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception ▪ Structures discursives* : descriptive, explicative, narrative, argumentative. ▪ Ressources relatives : <ul style="list-style-type: none"> - au genre du texte ; - à la cohésion textuelle → <i>marques de segmentation;</i> → <i>outils de reprise de l'information ;</i> → <i>organiseurs textuels et connecteurs usuels</i> Progression et hiérarchisation des informations : <i>Sujet-propos, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées adéquates par rapport à la recherche (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité, ...).</i>
Sélectionner l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression et hiérarchisation des informations ▪ Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots-clés, schéma... ▪ <i>Comparaison entre les informations de la consigne de recherche et celles fournies par le texte.</i> ▪ Procédures de sélection : suppression des informations jugées non pertinentes, sou(sur)lignement des informations de premier plan, mots-clés, schéma, ...
Garder une trace de l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copier, coller, enregistrer, transcrire et référencer
Évaluer et améliorer la qualité de la sélection réalisée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère de pertinence* : adéquation de la sélection des informations à l'objet de recherche (<i>fidélité au texte source dans la sélection des informations et le référencement</i>). ▪ Critères de lisibilité/audibilité, recevabilité, d'intelligibilité*.

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.	
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<p><i>Pour utiliser l'information de façon légale :</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinction entre plagiat (intention de dissimuler) et appropriation d'information ▪ Législation : permission pour utiliser des documents protégés par le droit d'auteur, copyright ©, document libre de droits, gratuité, licence, ...
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>UAA 0 : Justification, explicitation de procédures.</u> ▪ <u>UAA 2 : Réduction ou résumé.</u> ▪ <u>UAA 3 et 4 : Recherche d'informations en vue d'argumenter.</u> ▪ <u>UAA 5 et 6 : Recherche d'informations sur une œuvre culturelle.</u> 	

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 arts¹³) transmis par l'enseignant peuvent déboucher sur un résumé ou sur une synthèse orale ou écrite.

13. 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

QUE FAIT-ON ?

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

Pour soi ou pour autrui.

3^E DEGRÉ

OÙ VA-T-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 et synthétiser

DEUXIÈME DEGRÉ

Compétences à développer

- Réduire un texte
- Résumer un texte
- Construire un tableau comparatif deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initiés au cours

Productions attendues

À partir de la lecture d'un texte¹⁴:

- Réduction d'un texte
- Résumé (par exemple : sommaire, notice, pavé informatif, chapeau...)

À partir de plusieurs documents:

- Tableau comparatif avec critères de comparaison

Dimension de la tâche : transférer

3 - 4GT

En autonomie,
dans une
situation
précise de
communication

- ✓ Réduire un texte pour s'en appropier le contenu
- ✓ Dans une situation de communication précise, résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui
- ✓ À partir de plusieurs documents, construire un tableau comparatif

Dimensions de la tâche : appliquer et connaître

Lire et manifester sa compréhension du texte source.

Pour la réduction et le résumé

- Sélectionner les informations de premier plan dans un texte source
- Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire* (schéma, plan...)
- Évaluer et améliorer la qualité d'une réduction ou d'un résumé

Pour la construction d'un tableau comparatif

- Trouver des critères de comparaison
- Nommer des critères de comparaison
- Intégrer les informations dans le tableau
- Évaluer et améliorer un tableau comparatif

Dans un ou plusieurs contextes

Analyser la spécificité de la situation de communication du texte source et du genre de résumé à produire.

Tâches

Ressources

Identifier la consigne
Après la tâche et en fonction du texte source et du genre* à produire
Justifier la sélection des informations
Justifier la sélection des critères de comparaison

- Cf. UAA0

Analyser la spécificité de la situation de communication du texte source et celle du texte à produire.

- Paramètres de la situation de communication Cf. Focus sur les opérations d'écriture

Lire les informations et manifester sa compréhension du texte source.

- Cf. UAA 1
- Modes de lecture : intégrale, avec retours en arrière, avec annotations, traces..., avec outils de référence ; lecture avec agrandissements Cf. Focus sur les processus et stratégies de réception
- Caractéristiques du support et du genre*
- Connaissances (du lexique) de la thématique
- Structure discursive* dominante : explicative, descriptive, argumentative...
- Cohésion textuelle*

14. On veillera, au cours de l'apprentissage, à varier l'intention*, la structure*... des textes.
FESeC – Français – D2GT – D/2018/7362/3/09

Sélectionner les informations de premier plan dans un texte source	Réduction et résumé <ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression et hiérarchisation des informations : <i>sujet-propos</i>, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...). ▪ Procédures de sélection : <i>trouver, nommer des critères de comparaison</i>, suppression des informations de second plan, le soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma, <i>carte mentale</i> ...
Réduire un texte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestion de la contrainte de longueur du texte à produire (<i>Cf. infra</i>) ▪ <u>Cohésion textuelle*</u> ▪ Références du texte source. (<u>Cf. UAA 1</u>)
Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma, plan,...)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Structure discursive*</u> dominante ▪ <u>Cohésion textuelle*</u>
Rédiger le résumé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caractéristiques du genre de résumé (<i>temps, énonciateur, destinataire...</i>) ▪ <i>Énonciation non ancrée dans la situation de communication. S'applique aussi à l'oral ou par la rédaction de la forme de schéma ou carte mentale ...</i> ▪ <u>Caractéristiques du genre*</u> de résumé ▪ Énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) ▪ Ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ▪ Gestion de la contrainte de longueur procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... ▪ <u>Cohésion textuelle*</u> ▪ Références du texte source. (<u>Cf. UAA 1</u>) ▪ Conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination
Évaluer et améliorer le résumé	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Zoom sur les opérations d'écriture.</i> ▪ Critères de lisibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence.
Trouver des critères de comparaison	Tableau comparatif
Nommer des critères de comparaison	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspects des objets sur lesquels porteront les ressemblances et les différences ▪ Lexique abstrait : termes génériques ou hyperonymes, substantivation

Intégrer les informations dans le tableau	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procédés de concision : mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...
Évaluer et améliorer un tableau comparatif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère de lisibilité* ▪ Critère d'intelligibilité* ▪ Critère de recevabilité* ▪ Critère de pertinence*
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	
<p><i>Pour utiliser et diffuser l'information de façon légale :</i></p> <p><i>Par exemple : le ROI résumé, ... (Cf. UAA 1)</i></p> <p><i>Pour comprendre le contrat implicite de la communication :</i></p> <p><i>Information rapide d'un tiers n'ayant pas accès à la source d'information, fidélité de l'énonciateur dans le traitement de l'information.</i></p> <p><i>Pour favoriser la relation interpersonnelle :</i></p> <p><i>Règles de courtoisie : respect de la face (soin de la présentation, normes de l'écrit).</i></p>	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA0 : Explication de la procédure utilisée, justification de la sélection des informations, des critères de comparaison ▪ UAA 1 : Réduction ou résumé d'un texte sélectionné lors d'une recherche d'informations. ▪ La réduction ou le résumé d'information peut être convoqué dans de nombreuses disciplines, ne serait-ce que dans un but d'appropriation-mémorisation de la matière, mais les métalangages disciplinaires et les formes de résumés limitent la portée de transfert. 	

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'art¹⁵.

15. Cf. [Connaissances langagières, littéraires et artistiques.](#)

1^{ER} DEGRÉ

D'ΟÙ 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

QUE FAIT-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

OÙ VA-T-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

DEUXIÈME DEGRÉ

Compétence à développer

- Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit

Productions attendues

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

Dimension de la tâche : transférer

Dimension de la tâche : appliquer et connaître

3 - 4GT

En autonomie
et dans une
situation de
communication
précise

- ✓ Rédiger un avis argumenté
- ✓ Rédiger une demande argumentée dans une relation asymétrique

Explicitier l'écrit intermédiaire de planification (UAA0)

Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire*

Rechercher de l'information en vue d'argumenter

Dans un ou plusieurs contextes

Lire et évaluer un discours argumenté

Analyser la spécificité de la situation de communication du genre* à produire

Évaluer et améliorer la qualité d'un avis argumenté ou d'une demande

Tâches

Ressources

Explicitier l'écrit intermédiaire de planification.

- [Cf. UAA0](#)
- [Critère de recevabilité*](#)
- [Critère de pertinence*](#)
- *Explicitier les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication*
- *Discuter les améliorations possibles*

Analyser la spécificité de la situation de communication.

- Paramètres de la situation de communication. [Cf. Focus sur les opérations d'écriture](#)

Lire et évaluer un discours argumenté.

- Cf. *infra* « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée »

Rechercher de l'information en vue d'argumenter.

- [Cf. UAA1](#)

Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire.

- [Structure argumentative*](#)
- Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquences,...
- Caractéristiques du genre à produire (*appréciation personnelle argumentée, lettre ou courriel de demande*).
- *Représentation des opinions potentielles du destinataire sur le sujet.*

Rédiger un avis argumenté ou une demande.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Caractéristiques du genre*</u> à produire ▪ Énonciation ○ indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ○ moyens linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ▪ Procédés pour assurer la <u>cohésion textuelle*</u> ▪ Vocabulaire inhérent à la thématique ▪ Moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques ▪ Procédures pour introduire et conclure
Évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée. <i>Observer et évaluer un exposé.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Critère de lisibilité*</u> ▪ <u>Critère d'intelligibilité*</u> ▪ <u>Critère de recevabilité*</u> ▪ <u>Critère de pertinence*</u>
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<i>Utiliser l'information de façon légale</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA1, deuxième degré.</u> ▪ ...
<i>Favoriser la relation et argumenter de manière éthique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pluralité des opinions, des appréciations.</i> ▪ <i>Règles de courtoisie</i> ▪ <i>Valeur des différents niveaux de destinataires dans les écrits (courriels, réseaux sociaux, lettre de demande ...)</i>
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.	
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>UAA0 : Expliciter sa procédure de choix, de recherche, d'arguments, de rédaction.</u> ▪ <u>UAA 1 : Rechercher des informations pour soutenir l'argumentation.</u> ▪ <u>UAA 4 : Appréciation personnelle argumentée à l'oral d'une expérience (pratique ou culturelle).</u> ▪ <u>UAA 6 : Récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle.</u> 	

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'art¹⁶.

16 .Cf. [Connaissances langagières, littéraires et artistiques.](#)

1^{ER} DEGRÉ

D'OU VIENT-ON ?

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

2^E DEGRÉ

QUE FAIT-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

OÙ VA-T-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

Deuxième DEGRÉ

Compétence à développer

- Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande

Productions attendues

- Avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...)
- Demande orale dans une relation asymétrique

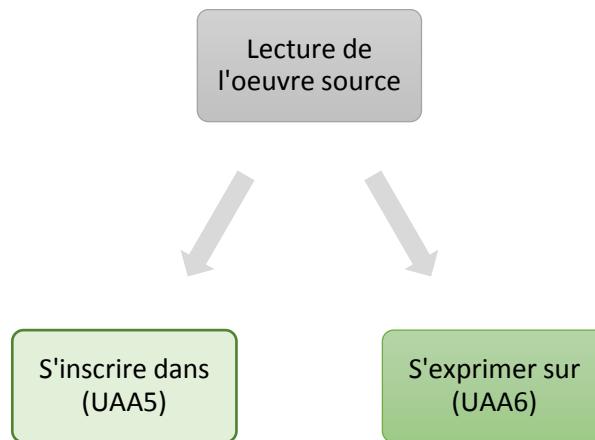
Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer et connaître		
Tâches	Ressources		
<p>En autonomie et dans une situation de communication précise, exprimer oralement</p> <p>3 - 4GT</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Un avis argumenté ✓ Une demande dans une relation asymétrique 	<p>Élaborer un aide-mémoire</p> <p>Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un <u>écrit intermédiaire*</u></p> <p>Explicitier l'écrit intermédiaire de planification</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Écouter et évaluer une prestation orale argumentée</p> <p>Rechercher l'information en vue d'argumenter</p> <p>Analyser la spécificité de la situation de communication</p> <p>Évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée</p>		
Explicitier l'écrit intermédiaire de planification	<ul style="list-style-type: none"> Cf. UAA0 		
Analyser la spécificité de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> Paramètres de la situation de communication. Cf. <u>Focus sur les opérations de prise de parole</u> 		
Écouter et évaluer une prestation orale argumentée	<ul style="list-style-type: none"> Cf. infra « Pour évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée » 		
Rechercher de l'information en vue d'argumenter	<ul style="list-style-type: none"> Cf. UAA1 		
Planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire	<ul style="list-style-type: none"> <u>Caractéristiques du genre*</u> à produire <u>Structure argumentative*</u> Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, relation de cause à conséquence... 		
Élaborer un aide-mémoire éventuel	<ul style="list-style-type: none"> Informations utiles à l'orateur Procédés de concision (schéma, mots-clés...) 		
Exprimer oralement un avis argumenté ou une demande	<ul style="list-style-type: none"> <u>Caractéristiques du genre*</u> à produire Énonciation. Cf. UAA 3 Signes d'ouverture et de clôture Procédés pour assurer la <u>cohésion textuelle*</u> Vocabulaire inhérent à la thématique Moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques 		

Évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Critère d'audibilité*</u> ▪ <u>Critère d'intelligibilité*</u> ▪ <u>Critère de recevabilité*</u> ▪ <u>Critère de pertinence*</u>
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<i>Utiliser l'information de façon légale</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Cf. UAA1</u>, deuxième degré. ▪ ...
<i>Favoriser la relation et argumenter de manière éthique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pluralité des opinions, des appréciations.</i> ▪ <i>Règles de courtoisie</i> ▪ <i>Valeur des différents niveaux de destinataires dans les écrits (courriels, réseaux sociaux, lettre de demande ...)</i>
RESSOURCES COMMUNES¹⁷	
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.	

17. L'UAA4 s'applique, en fonction des projets d'apprentissage, avec les UAA0, UAA1, UAA5, UAA6.

Unité 5 : S'inscrire dans une œuvre culturelle

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



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

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

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

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



UAA5. S'inscrire dans une œuvre culturelle

DEUXIÈME 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 deuxième degré, deux productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées et mettant en œuvre au moins un des procédés suivants :
 - **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, multimédiatique* 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 style="text-align: center;">D2 et D3</p> <p>En autonomie³⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenir dans une œuvre littéraire soit : <ul style="list-style-type: none"> - en l'ampliant - en la recomposant - en la transposant ✓ Intervenir dans une autre œuvre artistique soit <ul style="list-style-type: none"> - en l'ampliant - en la recomposant - en la transposant 	<p>Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source.</p> <p>Avant, pendant ou après la tâche, expliciter la démarche et les choix adoptés dans la production</p> <p style="text-align: center;">Dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Évaluer la production finale et la démarche de création.</p> <p>Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source.</p>
Tâches	Ressources
Avant, pendant ou après la tâche, expliciter la démarche et les choix adoptés dans la production	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. UAA0.
Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionnement sur ce qu'on ressent¹⁸, observe¹⁹, interprète²⁰

18. 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 ?

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

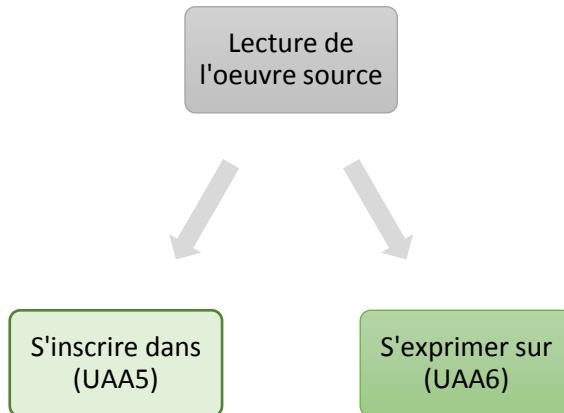
20. Qu'est-ce ça veut dire ? Quelles allusions (intertextualité) à... ? Quels référents réels ou historiques ?

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cf. Focus sur la littérature et les arts et Focus sur la langue ■ Œuvre littéraire <ul style="list-style-type: none"> ○ Récit de fiction : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique, ... ○ Texte poétique : vers / strophe/refrain/rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page, voix, formes poétiques, portée symbolique, idéologique ... ○ Œuvre théâtrale : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène, ... dialogue/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, 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 : <ul style="list-style-type: none"> - la bande dessinée : case, planche, signes iconolinguistiques, bulle... - la peinture : palette, choix des matériaux... - l'affiche : localisation, articulation texte-image... - la photo : grain, contraste, profondeur... - le film : mouvement sur champ, mixage, montage, performance/interprétation des acteurs... - la chanson : musique, performance/interprétation du chanteur... <i>le jeu vidéo</i> ■ Références culturelles (intertexte)
Planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source	<ul style="list-style-type: none"> ■ Amplification <ul style="list-style-type: none"> ○ choix interprétatifs de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence avec l'œuvre source ○ caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire, épisode narratif...) ■ Recomposition <ul style="list-style-type: none"> ○ possibilités de fragmentation de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence interne à l'œuvre ■ Transposition <ul style="list-style-type: none"> ○ possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives ○ choix interprétatifs de l'œuvre source ○ facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre ○ écris intermédiaire* éventuel (œuvre source annotée, découpage, scénario, pitch, storyboard...) ○ caractéristiques du langage de transposition. <p>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source</p> <ul style="list-style-type: none"> - langage écrit : signes linguistiques, typographiques et visuels - langage sonore : voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation...

	<ul style="list-style-type: none"> - langage iconique : choix du support - langage théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral... - langage audiovisuel - <u>multimédia*</u> : interactivité - installation : caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux
Évaluer la production finale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Critère de lisibilité/audibilité*</u> ▪ <u>Critère d'intelligibilité*</u> ▪ <u>Critère de recevabilité*</u> ▪ <u>Critère de pertinence*</u> : cohérence avec l'œuvre source et/ou interne à la production
RESSOURCES COMMUNES	
<p>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.</p>	

Unité 6 : Relater des expériences culturelles

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



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

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

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

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

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

QUE FAIT-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

OÙ VA-T-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

DEUXIÈME DEGRÉ

Compétence à développer

Relater une rencontre avec une œuvre culturelle

Œuvres culturelles :

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

Production attendue

- Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral

Dimension de la tâche : transférer	Dimension de la tâche : appliquer, connaître
<p style="text-align: center;">3 – 4GT</p> <p>En autonomie dans une situation de communication précise, relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec...</p>	<p>Manifester sa compréhension d'une œuvre.</p> <p>Manifester son appréciation d'une œuvre.</p> <p>Planifier la relation d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Analyser la spécificité de la situation de communication de la production visée.</p> <p>Évaluer, améliorer la qualité de la relation d'expérience.</p>
Tâches	Ressources
Connaître – Expliciter des ressources	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. UAA 0 ▪ Après la tâche et lors de l'échange des relations d'expérience, <ul style="list-style-type: none"> ○ soit comparer les expériences et les choix Cf. UAA2, Deuxième degré, « Construire un tableau comparatif » ○ soit expliciter les facteurs d'agrément ou de désagrément de la rencontre avec une œuvre culturelle
Manifester sa compréhension, son interprétation d'une œuvre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. UAA 5, « Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source »
Manifester son appréciation d'une œuvre	<p>Effet(s) produit(s) par la rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ connaissance des goûts personnels en matière culturelle ○ réponses au questionnement sur ce qu'on ressent²¹, observe²², interprète²³

21. Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? Qu'ai-je aimé ou n'ai-je pas aimé ? À quoi ça me fait-il penser ? Quel est l'effet produit sur moi ? Ce que je ressens, ce que ça me fait... Quel est mon ressenti ? Si j'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 ?

22. Qu'est-ce que je vois, entendis ? Qu'est-ce que ça raconte ? Comment est-ce fabriqué ?

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

	<ul style="list-style-type: none"> ○ caractéristiques de l'œuvre culturelle. Cf. UAA 5, « Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source » ■ Structure argumentative*
Analyser la spécificité de la situation de communication de la relation d'expérience	<ul style="list-style-type: none"> ■ Paramètres de la situation de communication Cf. Focus sur les opérations d'écriture et de prise de parole
Planifier une relation d'expérience culturelle	<ul style="list-style-type: none"> ■ Structures narrative, descriptive, argumentative* ■ Contexte ■ Cf. UAA 3 et 4, Deuxième degré, « Pour planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire » ■ Reproduction intégrale de l'œuvre culturelle (œuvre courte) ou éléments du paratexte de l'œuvre (œuvre longue)
Rédiger la relation d'expérience ou l'exprimer oralement	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cf. UAA 3 et 4, Deuxième degré ■ Système de temps du discours ■ Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément ■ Ressources linguistiques pour caractériser une production culturelle
Évaluer et améliorer la relation d'expérience	<ul style="list-style-type: none"> ■ Critère de lisibilité ou d'audibilité* ■ Critère d'intelligibilité* ■ Critères de recevabilité* ■ Critère de pertinence*
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	

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aires élaborées 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.

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 »).

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.

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 tâche 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 visées

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

Insérer la tâche 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 éventuel

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, séquences 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 simulées²⁴ ;
- **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 implicites²⁵ :

- **inférables** par l'élève à partir des apprentissages communs opérés et du bagage encyclopédique supposé commun des élèves²⁶. 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.

24. 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/letrture/letrture-3>), 2015.

25. 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.

26. 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 écouter, écrire, parler

A. RÉCEPTION

1. Présentation schématique des activités de réception

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

- **Le récepteur** aborde une tâche de lecture ou d'écoute avec ses structures affectives (rapport à la lecture ou à l'écoute, image de soi, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les genres*, les œuvres, les langages).
Sur le plan cognitif, il met aussi en œuvre des *processus* mentaux simultanés et plus ou moins inconscients (identification de signes ; sélection, mémorisation et liaison d'informations ; anticipation ; inférence ; autorégulation...). Le récepteur adopte consciemment des *stratégies de réception* en fonction de son projet et du genre*.
- **Le texte** écrit, sonore, iconique... est un objet social qui résulte d'un acte de communication et engage l'intention de son producteur. Tout texte véhicule à la fois du sens et des valeurs. Il figure sur un support, relève d'un langage, appartient à un genre... et est le résultat d'une série de choix.
- **Le contexte** est l'ensemble des éléments – moment, lieu, projet du récepteur, interactions sociales, projet et mode de réception mobilisés – qui conditionnent la réception.

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

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

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

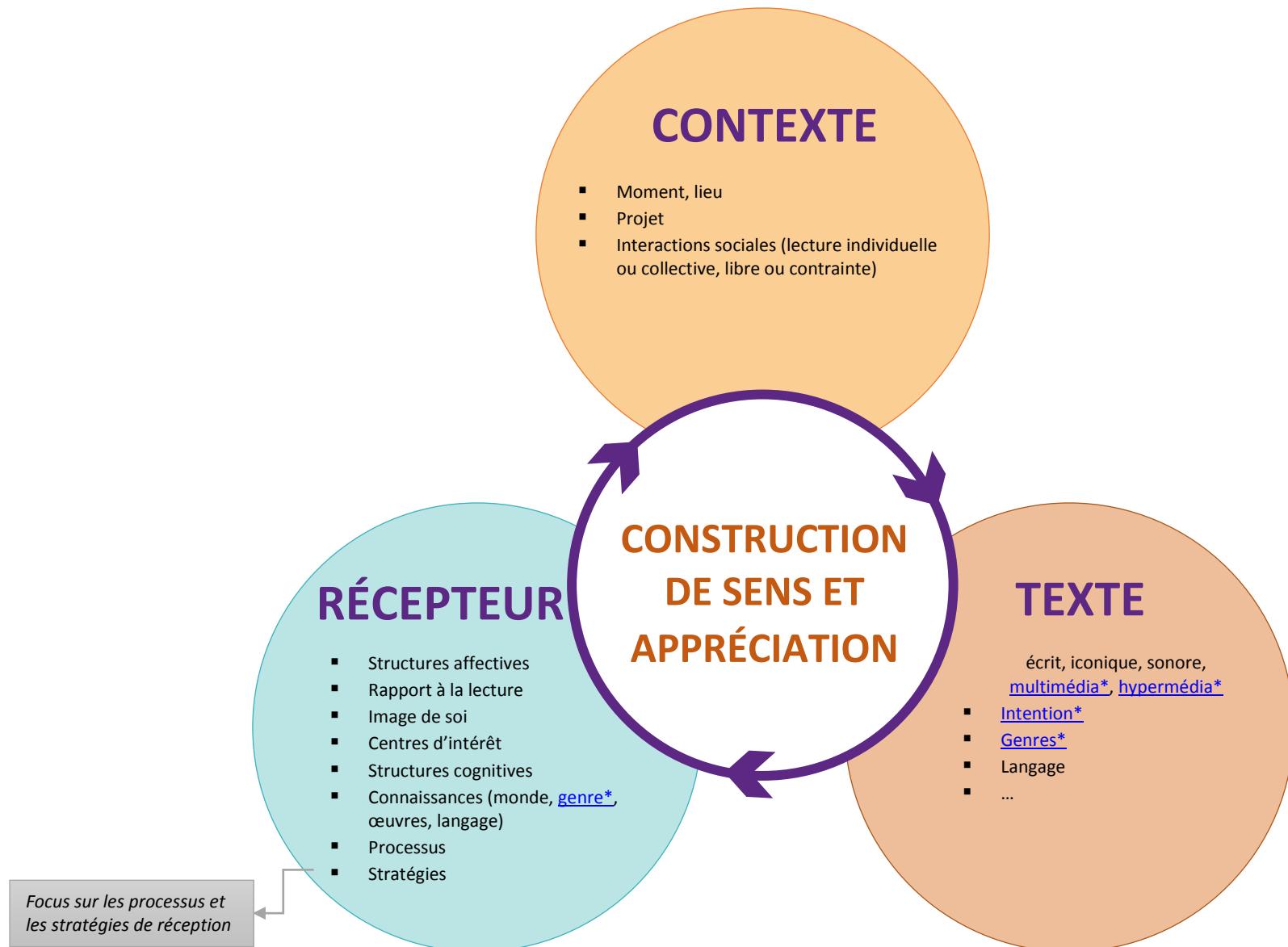
Il reste néanmoins possible de lire fonctionnellement un texte écrit dans une visée littéraire et de lire littérairement un texte écrit dans une visée fonctionnelle.

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.

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

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 lecture²⁷ : <ul style="list-style-type: none"> - intégrale, sélective, de survol, - linéaire, tabulaire, hypertextuelle (navigation en convoquant des niveaux de profondeur), - avec ou sans retour en arrière, - silencieuse ou à voix haute, - lente ou rapide, - avec ou sans annotations, traces (par exemple à l'aide d'un logiciel de référencement), - avec outils de référence (dictionnaire...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopter des modalités de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré), - intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres), - avec ou sans retour en arrière, - avec ou sans ralenti (document enregistré), - avec ou sans déplacement du récepteur (image non enregistrée), - avec ou sans agrandissement ou circulation dans l'image (document enregistré), - avec ou sans traces (annotations, enregistrement). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adopter des modalités d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré), - intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres), - avec ou sans retour en arrière (document enregistré), - avec ou sans traces (notes, enregistrement).

27. 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.

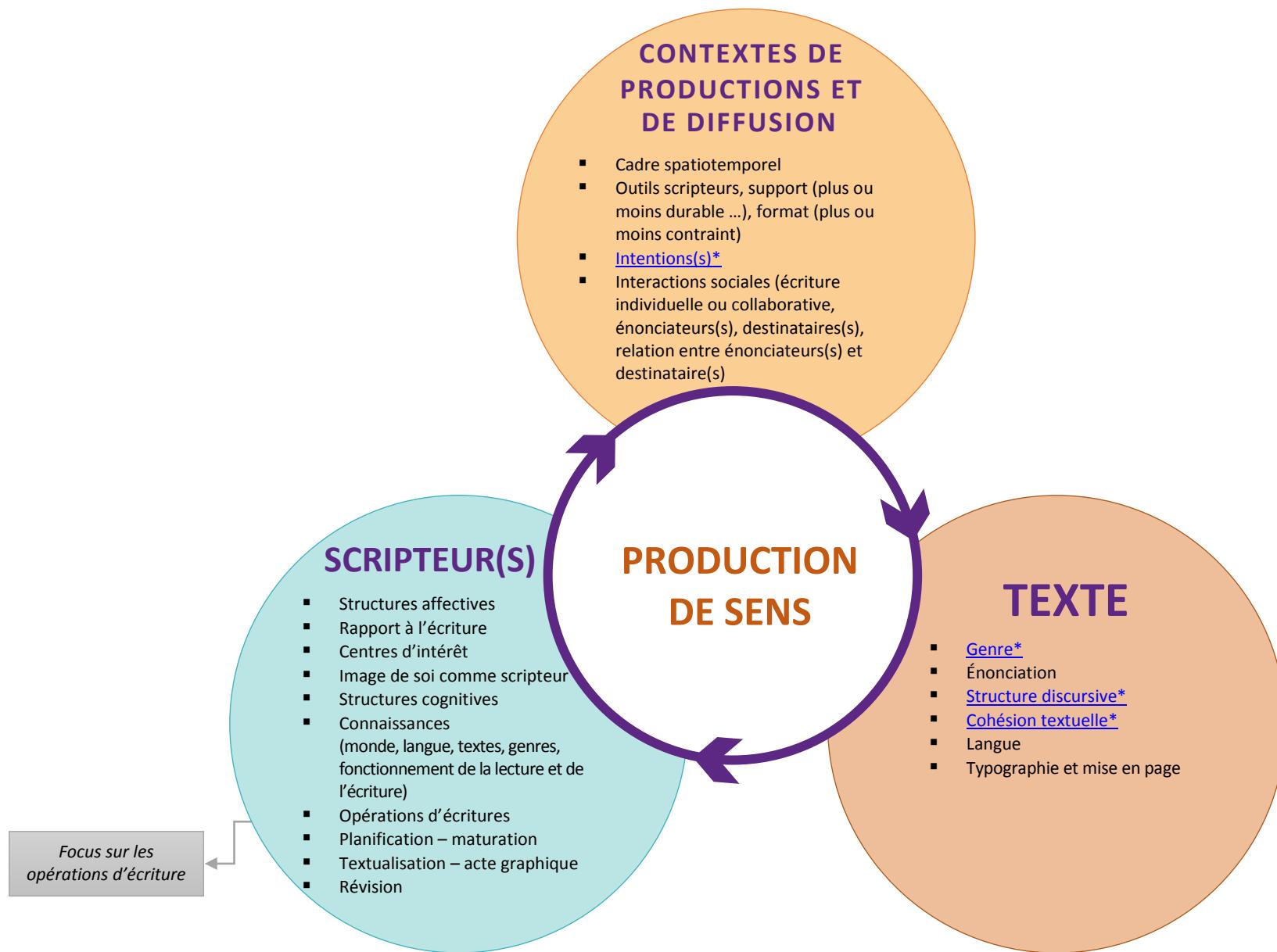
B. ÉCRITURE

1. Présentation schématique de l'activité d'écriture

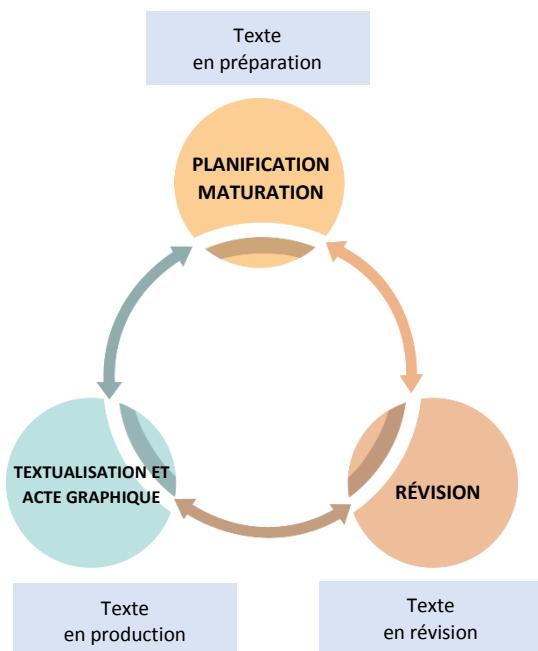
L'écriture d'un texte peut être définie comme une activité par laquelle un (plusieurs) scripteur(s) produit(sent), dans un contexte particulier, du sens linguistiquement structuré. Cette production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le(s) scripteur(s), le texte et le contexte.

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

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



2. Focus sur les opérations d'écriture



Planification-maturation (*le texte en préparation*)

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

Textualisation et acte graphique (*le texte en production*)

Éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaires, de logiciels d'aide à la rédaction...

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

Révision (*le texte en révision*)

Éventuellement à l'aide du correcteur orthographique, de dictionnaires, de logiciels d'aide à la rédaction...

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

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 lieux²⁸.

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 discours²⁹.

28. Cf. [Focus sur la langue](#).

29. Cf. [Les critères d'évaluation](#).

C. PRISE DE PAROLE

1. Présentation schématique de l'activité de prise de parole

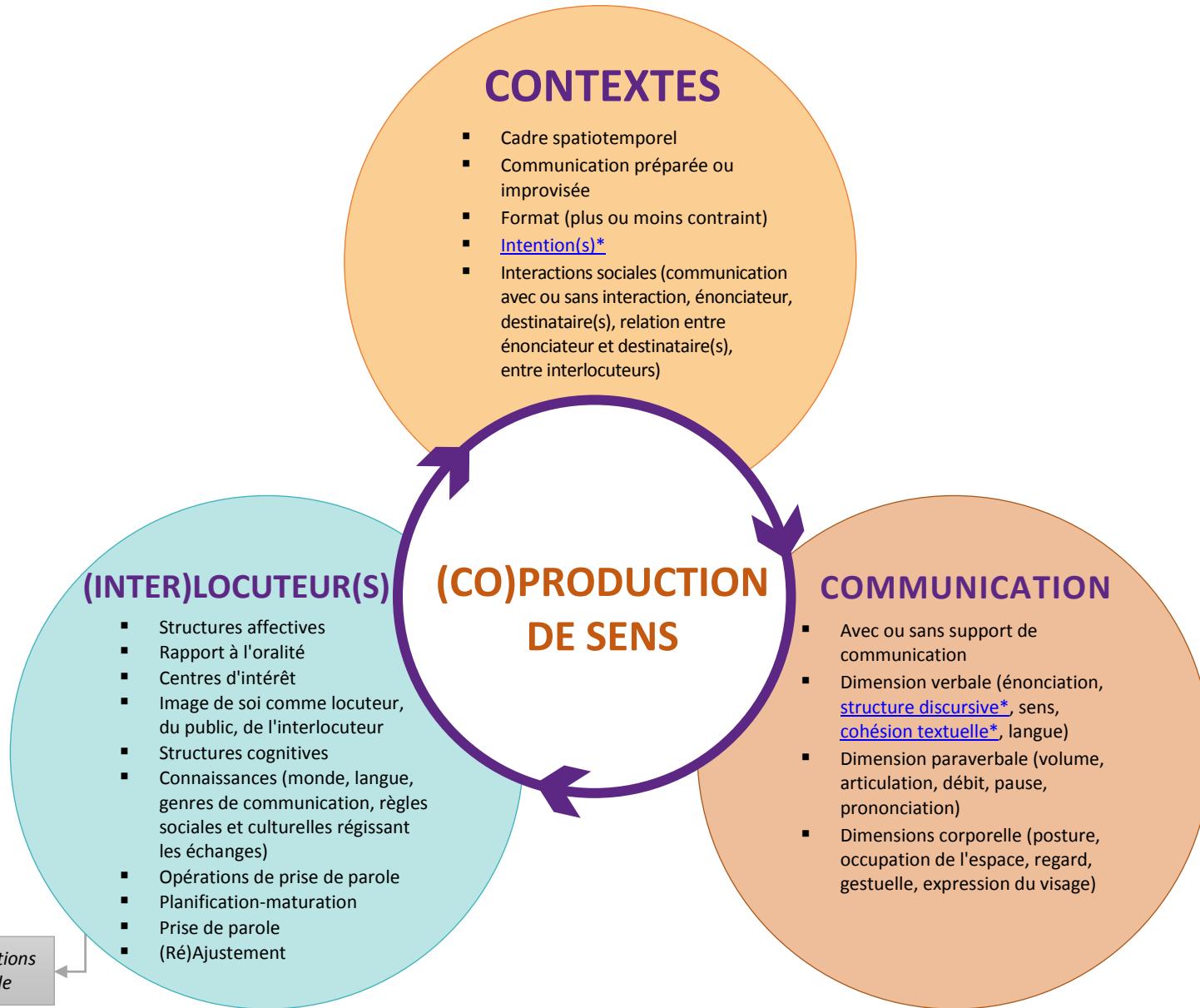
La prise de parole peut être définie comme une coconstruction³⁰ de sens en direct³¹ entre plusieurs sujets dans un contexte particulier.

- **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.

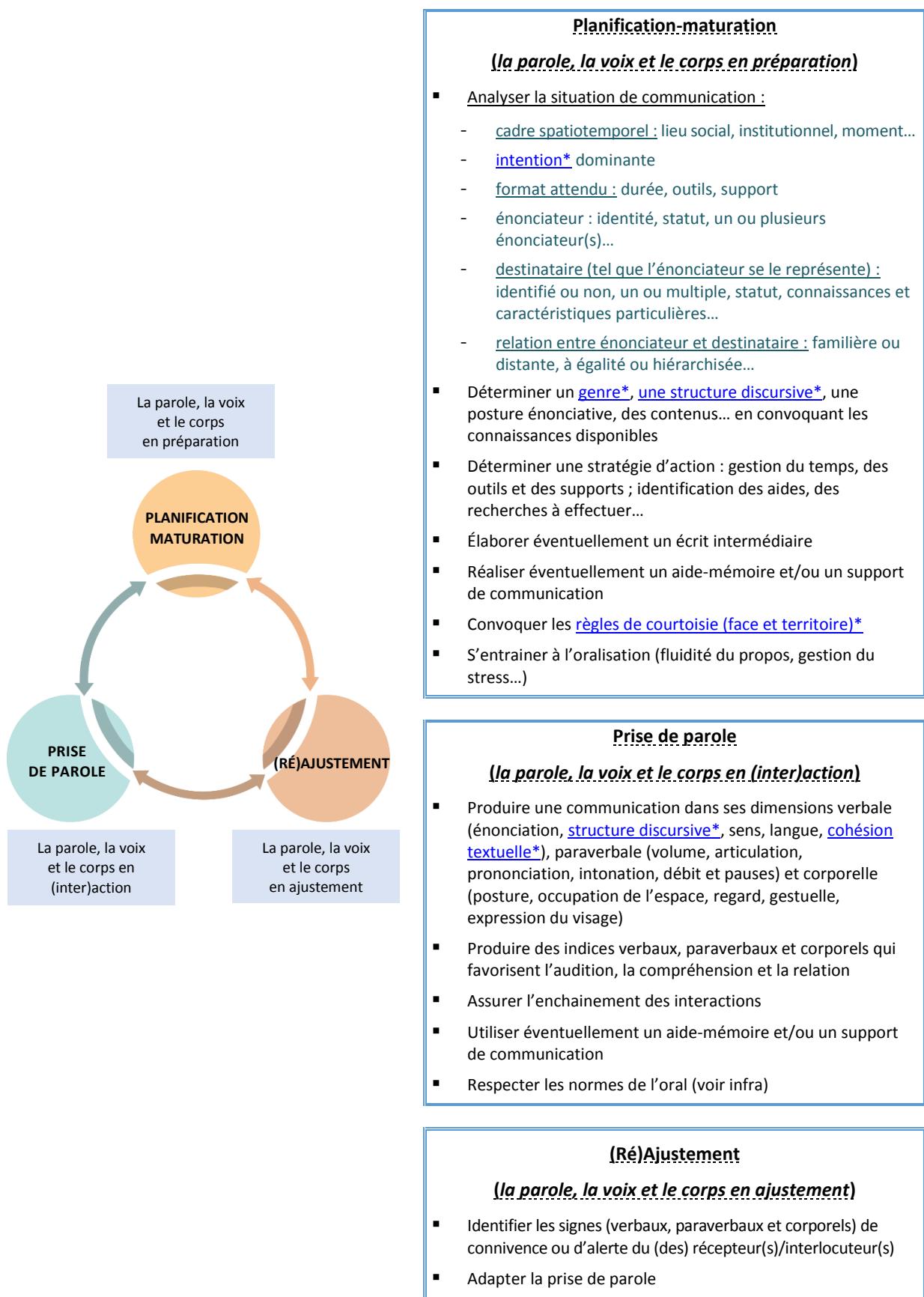
Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de la communication orale.

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

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



2. Focus sur les opérations de prise de parole préparée



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 lieux³². 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 discours³³.

32. Cf. [Focus sur la langue](#).

33. Cf. [Les critères d'évaluation des productions](#).

B. Connaissances langagières, littéraires et artistiques

A. FOCUS SUR LA LANGUE

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

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

Les « savoirs sur la langue » présentés ici participent d'une approche réflexive et critique de la langue. Ils permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française ainsi que ses variations historiques, géographiques, sociologiques³⁴. Ces savoirs et notions ne sont pas exhaustifs. Il s'agit de favoriser leur utilisation au sein des activités relevant des différentes UAA.

Approche de la langue comme système

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

Par exemple, une approche du système orthographique du français permettra aux élèves de comprendre la spécificité de son fonctionnement et pourquoi elle est ainsi une des 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. 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 restés assez libres (plusieurs graphies pour le même mot) et que la norme orthographique du français est le fruit de décisions du passé, centralisatrices et souvent élitistes, le *Dictionnaire de l'Académie française* ayant choisi les graphies les plus complexes.

Malgré une relative simplification de l'orthographe sous l'action des imprimeurs et à la suite du développement de la lecture, la généralisation de l'enseignement primaire dans la seconde moitié du XIX^e siècle va consacrer l'importance de la norme orthographique. L'école primaire en fera l'essentiel de son enseignement et un critère majeur de sélection sociale. Cette consécration sociale va arrêter les tentatives de réformes et de simplifications jusqu'à la timide réforme de 1990 (Rectifications orthographiques). La nécessité

34. 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.

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.³⁵

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.

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

B. FOCUS SUR LA LITTERATURE 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 tableau³⁶ qui suit concerne principalement, mais non exclusivement³⁷, 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.

36. 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.

37. 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, évènements 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"> ▪ Contre-Réforme ▪ Centralisation du pouvoir monarchique ▪ 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 « <i>je</i> »/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 ▪ ...
L'institution littéraire : 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 ▪ <u>Centralisation par le pouvoir politique</u> : 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 ▪ <u>Réception</u> : à la Cour et à la ville via les salons, puis les cafés ▪ Aménagement et équipement de théâtres ▪ Création de l'Académie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits d'auteur assurant propriété intellectuelle et revenus ▪ Affranchissement par rapport au pouvoir politique et religieux ▪ Revendication d'appartenance à des écoles, mouvements... ▪ Développement du monde de l'édition, de la littérature populaire, de la presse ▪ Clivage du champ littéraire entre production restreinte et production élargie ▪ Presse, revues littéraires, critique, prix littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Médiatisation des écrivains et de la littérature via la télévision, la toile, les salons du livre, les rencontres, les festivals qui rapprochent écrivains et lecteurs ▪ Refus des écrivains d'être enfermés dans un mouvement, une école, un <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 degré³⁸

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

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

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

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

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

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

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

8. Critères d'évaluation des productions

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

Pour évaluer ces productions, le référentiel impose différents critères :

1. **la lisibilité ou l'audibilité,**
2. **l'intelligibilité,**
3. **la recevabilité,**
4. **la pertinence 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 lisibilité et l'audibilité

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

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

L'intelligibilité

Si la lisibilité constitue un critère matériel, l'intelligibilité, elle, est un critère linguistique.

Elle peut se mesurer à...

- la clarté lexicale et syntaxique de l'énoncé (utilisation de termes propres, absence d'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

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

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.

EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION

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

GENRE	LA JUSTIFICATION SCOLAIRE ÉCRITE	
Contrat de communication	Contrat d'information entre un <i>je</i> qui expose les raisons pour lesquelles sa réponse est valide et un <i>tu</i> , faux naïf, tenu d'évaluer la validité de la justification.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS POTENTIELS
LISIBILITÉ	Graphique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calligraphie (lisibilité de l'écriture) ou typographie (règles typographiques de base). ▪ Mise en page : consignes éventuelles de présentation (cadre à remplir, longueur, ...).
RECEVABILITÉ	Linguistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langue globalement correcte : orthographe, ponctuation, syntaxe et lexique.
	Sociale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registre adéquat, ton adapté. ▪ Recours au métalangage disciplinaire. ▪ Courtoisie : respect de la face et du territoire du récepteur (faux naïf, mais expert et évaluateur) y compris dans le soin porté à l'écriture, au support, ...
INTELLIGIBILITÉ	Densité de l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduction des implicites.
	Organisation de l'information	<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 « <i>donc</i> ».
	Cohésion textuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation en paragraphes. ▪ Anaphores adéquates. ▪ Connecteurs appropriés au rapport logique.
PERTINENCE	Adéquation à la thématique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adéquation de la réponse et de sa justification à la question/consigne.
	Adéquation du texte à son intention : prouver la validité d'une réponse en exposant les raisons qui la fondent	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélection pertinente de faits/informations, notions et procédures à mobiliser.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exactitude du métalangage disciplinaire utilisé, des connaissances énoncées, des informations rapportées. ▪ Absence de contradiction et caractère complet de la justification.

9. Exemples de situations d'apprentissage

Exemple 1

Prendre position et étayer oralement une opinion

UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier

Visées de la situation

- Prendre position et étayer oralement une demande.
- Formuler une demande orale.

Apprentissages

- Comprendre la spécificité de la situation de communication, dans une relation asymétrique (développer le vocabulaire lié à la thématique)
- Identifier l'interlocuteur : se décentrer et prendre en compte l'autre, l'écouter dans l'échange verbal
- Structurer l'argumentation depuis une sélection de textes fournis par l'enseignant
- Planifier une prestation, un avis personnel argumenté à l'aide d'un écrit intermédiaire
- Élaborer un aide-mémoire pour retenir les arguments à défendre (introduction et clôture de l'entretien comprises)
- Engager les élèves dans un échange à deux (l'enseignant amènera l'élève à tenir compte de l'importance de la relation avec l'interlocuteur)
- Défendre oralement une opinion et l'étayer

Articulation avec d'autres UAA

UAA0 :

- justifier une réponse,
- expliciter une procédure.

UAA1 :

- lire l'information,
- sélectionner l'information,
- garder trace.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

Au cours de français, tu voudrais consulter des documents sur le net avec ton smartphone, mais le R.O.I. de l'école l'interdit. Avec tes camarades, tu proposes de rencontrer la direction pour lui présenter des arguments valides en faveur de l'utilisation du smartphone en classe et lui demander l'autorisation de l'utiliser pour les cours.

Avant de rencontrer la direction, prépare une prise de position orale sur le sujet suivant : pour ou contre l'usage des smartphones en classe.

Documents pour les enseignants afin d'informer les élèves

Enseigner à l'ère du numérique, 2017 :

<http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/bibliotheque/enseigner-a-l-ere-numerique-818318.kjsp>

Les apprentissages d'enseignement et les apprentissages avec le numérique, 2016 :

https://www.gial.be/sites/default/files/actualites/rean_roland2016.pdf

Enseigner avec le smartphone en classe, 2018 :

<http://www.pedagotheque.be/en-videos/article/ou-l-usage-du-smartphone-a-l-ecole>

Hassan R. , La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? Repères, 46, 111-129, 2012.

Lafontaine L. Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores. Chenelière Éducation, 2010.

Littérature et numérique, Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique, n° 42, mars 2016.

Documents proposés pour informer l'élève et favoriser sa prise de position : le smartphone en classe, pour ou contre ?

Pour et contre :

L'utilisation du smartphone dans deux établissements : pour et contre

<http://www.lalibre.be/debats/ripostes/faut-il-interdire-les-smartphones-a-l-ecole-58fed28fcf70e805130f7df8>

Pour :

Des usages pédagogiques du smartphone en classe – ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

<http://educationauxmedias.ch/des-usages-pedagogiques-du-smartphone-en-classe/>

Utiliser le smartphone en classe

<http://sydologie.com/2017/03/utiliser-le-smartphone-en-classe/>

LE SMARTPHONE EN CLASSE

http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ecogestion/legt/IMG/pdf/article_smartphone_v3_17-10-2017.pdf

Le smartphone comme outil d'apprentissage et d'organisation

<https://ecolebranchee.com/2014/01/31/10-raisons-dutiliser-les-telephones-mobiles-en-classe/>

Entre usage et éducation aux médias

<https://www.laligue.be/leligueur/articles/le-smartphone-en-classe-ennemi-ou-ami>

Contre :

Contre l'usage du smartphone en classe, une école chinoise explose des téléphones au marteau

<http://mashable.france24.com/tech-business/20170623-chine-telephone-ecoles-reglement-detruire>

Le smartphone en classe: ennemi du prof? Vidéo.

<https://www rtl.be/info/video/596835.aspx>

Faut-il autoriser l'usage du smartphone à l'école ? Exemple à Fosses-la-Ville par Télévision Canal C, décembre 2, 2016

<http://www.canalc.be/faut-il-autoriser-lusage-du-smartphone-a-lecole-exemple-a-fosses-la-ville/>

Exemple 2

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

UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle

Visées de la situation

- Pratiquer une lecture intégrale et en manifester sa compréhension avec annotations et outils de référence ;
- Découpage de l'œuvre source en unités significatives ;
- Transposer une œuvre littéraire source.

Apprentissages

- Lister l'essentiel d'un récit
- Identifier les facteurs de cohérence interne à l'œuvre
- Appliquer une lecture sélective pour fragmenter l'œuvre
- Justifier oralement une sélection des éléments de l'œuvre et l'étayer en l'expliquant lors d'un échange en petits groupes, par exemple.
- L'enseignant vérifie que les éléments clés de l'œuvre initiale et la pertinence de la sélection ont été identifiés par l'élève.
- Employer les caractéristiques de textes courts (selon la forme choisie) qui s'assemblent (si nécessaire) pour former un récit cohérent de plus grande ampleur
- Utiliser les signes linguistiques corrects
- Utiliser les signes typographiques
- Sélectionner les signes visuels (émoji, espace...)

Articulation avec d'autres UAA

UAA0 :

- justifier une réponse,
- expliciter une procédure.

UAA1 :

- rechercher, collecter l'information et en garder des traces (À partir de documents, s'informer sur des genres et formes)

UAA2 :

- réduire, résumer, synthétiser.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

Rédige des tweets³⁹ de 280 caractères pour raconter les éléments essentiels d'une œuvre littéraire source.

Propositions

- Dans le cadre d'une œuvre théâtrale, la transposition est constituée d'autant de tweets que de scènes principales de chaque acte.
- Dans le cadre d'un roman, la transposition est constituée d'autant de tweets que les chapitres ou parties principales du récit pour en communiquer les étapes cruciales.

Documents proposés

<https://editoile.fr/infographie-comment-rediger-le-tweet-parfait/>

<https://journals.openedition.org/pratiques/3533> , Marie- Anne Paveau, *Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature*, pp. 7-30.

Internet, mes parents, mes profs et moi, Christophe Butstraen, De Boeck, 2018.

³⁹ Par exemple avec des emoji.

Exemple 3

Construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initiés au cours

UAA2 Réduire, résumer et synthétiser

Visée de la situation

- Amener les élèves à trouver des critères de comparaison, à nommer ces critères, à les intégrer dans un tableau et à réaliser un tableau comparatif à partir de plusieurs extraits ou récits courts.

Apprentissages

- Différencier la situation d'énonciation en distinguant qui est le récepteur
- Lire les sources sélectionnées par l'enseignant
- Identifier, dans les textes, les éléments semblables et différents selon des critères donnés (par exemple : qui ?, quoi ?, comment ?, pourquoi?, où ?, quand ?...)
- Lister l'essentiel pour garder les aspects utiles à la comparaison
- Représenter les informations sous la forme d'un tableau (similitude, différence, cause, effet...)
- Reformuler pour raccourcir
- Exprimer par écrit, selon une organisation unifiée définie par les variables sélectionnées (en groupes nominaux, en groupes infinitifs, en phrases...)
- Utiliser les signes linguistiques corrects
- Utiliser les signes typographiques
- Sélectionner les signes visuels

Articulation avec d'autres UAA

UAA0 :

- justifier une réponse,
- expliciter une procédure.

UAA1 :

- rechercher, collecter l'information - à partir de documents fournis par l'enseignant - et en garder des traces.

Exemple d'activité d'apprentissage à proposer aux élèves

À partir de plusieurs extraits ou récits courts, compare les récits de l'étrange pour en retenir les caractéristiques : le merveilleux et le fantastique, la science-fiction et la fantasy. Le tableau comparatif reprend la synthèse selon les critères des genres.

Suggestion de supports

Récits à lire : en fonction des projets thématiques du passé et du présent, ainsi que des mondes diversifiés de la littérature.

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 genre⁴⁰ 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.

40. « 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*. DiDaCiCa, C. É. F, AQPF (Association québécoise des professeurs de français).

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 aisément 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 ...

Le tableau ci-dessous articule deux approches (situationnelle et formelle) pour catégoriser et définir les genres⁴¹.



41. 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 1^{er} mars 2018 sur le site de CHARAUDEAU P. – Livres, articles, publications, http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres_83.html.

Définition des genres

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

CRITÈRES RÉCURRENTS	EXEMPLE DE DÉFINITION L'EXPLICITATION DE PROCÉDURES
■ 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 terme 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.

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.

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*](#).

HYPERTEXTE⁴² 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.

42. 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 discrétion 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>explicitation 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. »⁴³

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...»⁴⁴, ou à des questions du type « Pourquoi, comment, ... ».

Contrat de communication

La justification à l'école implique un rapport asymétrique entre les partenaires de la communication.

D'abord parce que le *je* est tenu de faire savoir. Il répond à une instruction du *tu* qui est en position d'autorité.

43. Eco U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992, pp. 17-18.

44. Et des formulations proches du type « Donne des raisons, des explications, émetts une hypothèse pour expliquer », « car/parce que : ... ».

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).

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.

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*](#).

PARCOURS⁴⁵

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.

45. 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 garantes 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.

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 sont capables de ne pas perdre la face et de ne pas la 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).⁴⁶

- 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, ...

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 »).

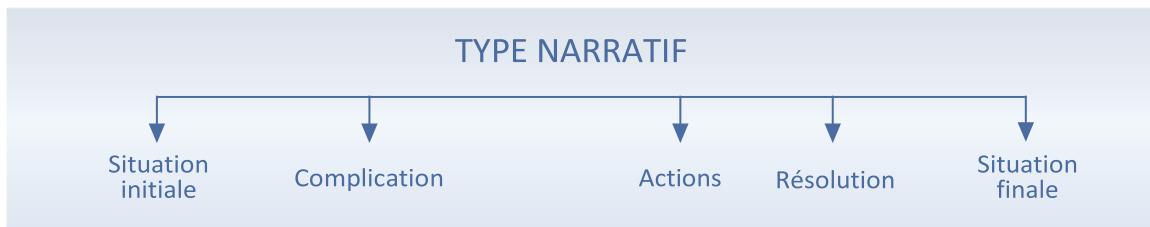
Cinq structures ont été identifiées par ADAM J.-M.⁴⁷

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

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

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.

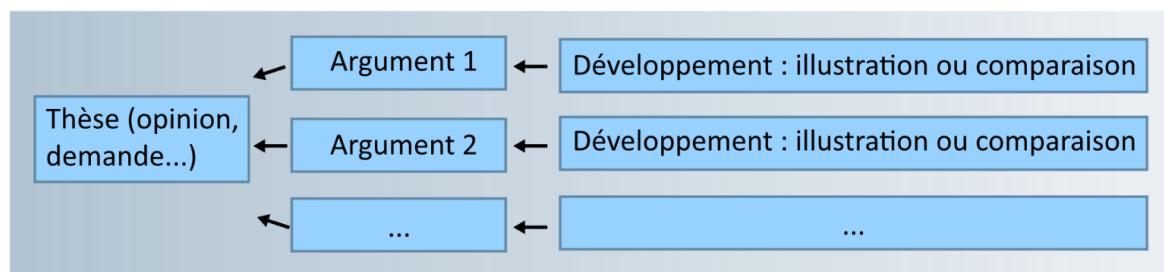


Exemples de genres du programme : récit de fiction, texte dramatique.

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.

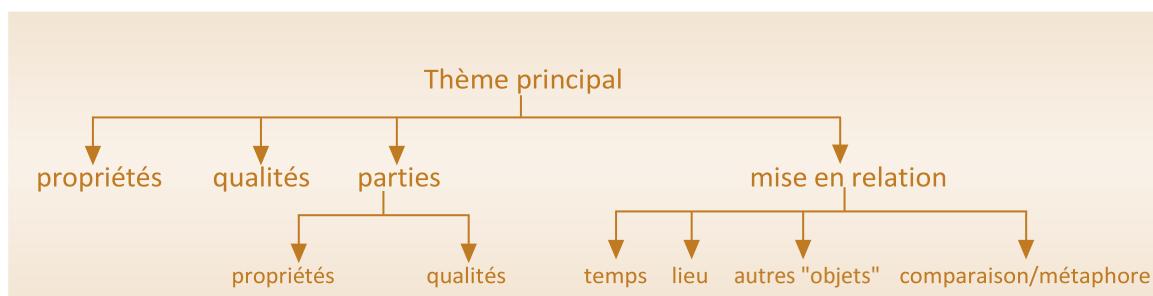
Le texte argumentatif peut être schématisé comme suit :



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

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

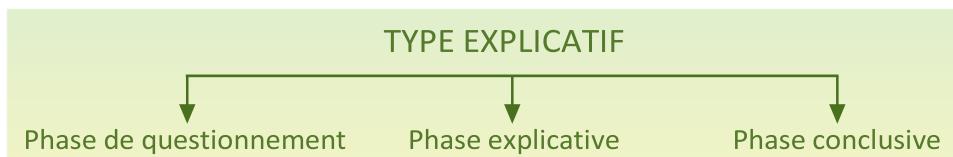
Exemples de genres du programme : explicitation de procédures, dictionnaire, encyclopédie, catalogue, résumé sous la forme d'un sommaire ou d'une notice, description ou portrait dans un récit de fiction, ...

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.

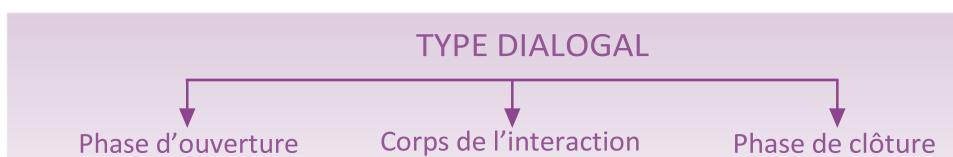


Exemples de genres du programme : justification scolaire, article d'encyclopédie, ...

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.