



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

Avenue E. Mounier 100 – 1200 BRUXELLES

Programme

Français

2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification

Humanités professionnelles et techniques

D/2014/7362/3/19

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

Ont participé à l'écriture du programme :

Cuylen Paul

Mathieu Jennyfer

Gilbert Geneviève

Van Goethem Philippe

Hoedt Arnaud

Vanschepdael Jean-Luc

Jacques Fabien

Elle remercie également les conseillers pédagogiques du secteur Français, les membres de la commission de secteur et les enseignants engagés dans les cercles de relecture qui l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

Pour rappel, selon la circulaire 2475 du 25.09.2008, les enseignants de français de tous niveaux sont invités à enseigner en priorité les graphies rénovées reprises dans la circulaire : http://www.enseignement.be/hosting/circulaires/upload/docs/2675_20080929162105.pdf.

Table des matières

Introduction générale	5
Unités d'acquis d'apprentissage (UAA)	5
Programmes – Référentiels	6
Programmes – Outils – Évaluation	7
Introduction spécifique.....	9
Mode d'emploi du programme	9
Programme et Référentiel	9
Programme et Outils	9
Un programme et des outils pour des usages variés	10
Enjeux : un projet de formation du jeune	12
L'apprenant d'aujourd'hui et de demain	13
Le citoyen adulte responsable et critique	14
L'acteur culturel	14
La variété des activités et la pluralité des moyens d'expression	14
Le fil rouge du numérique	15
Le français de scolarisation	16
Programmation dans l'enseignement de qualification et professionnel.....	19
Un programme commun...	19
... et différencié	19
Tableau de programmation (tâches globales et productions).....	20
Répartition par année	22
Unités d'acquis d'apprentissage.....	23
Structure des unités	23
Mode de présentation d'une fiche	24
UAA 0. Compétence réflexive : justifier, expliciter	29
Finalités	29
Fiche	30
Pistes méthodologiques	34
UAA 1. Rechercher l'information	37
Finalités	37
Fiche	38
Pistes méthodologiques	42
UAA 2. Réduire, résumer et synthétiser	45
Finalités	45
Fiche	46
Pistes méthodologiques	50
UAA 3. Défendre une opinion par écrit	53
Finalités	53
Fiche	54
Pistes méthodologiques	58
UAA 4. Défendre oralement une opinion et négocier	61
Finalités	61
Fiche	62
Pistes méthodologiques	66

UAA 5. S'inscrire dans une œuvre culturelle	69
Finalités	69
Fiche	70
Pistes méthodologiques	74
UAA 6. Relater et partager des expériences culturelles	79
Finalités	79
Fiche	80
Pistes méthodologiques	84
Zoom sur la lecture/écoute, l’écriture et la parole.....	87
Mode d’emploi	87
Lecture et écoute	88
Modèle de la lecture et de l’écoute	88
Zoom sur les processus et les stratégies de lecture et d’écoute	90
Pistes de remédiation.....	91
Écriture	92
Modèle de l’écriture	92
Zoom sur les opérations d’écriture manuscrite ou avec un traitement de texte	94
Pistes de remédiation	95
Normes de l’écrit	96
Prise de parole	99
Modèle de la prise de parole	99
Zoom sur les opérations de prise de parole en situation de communication préparée	101
Normes de l’oral	102
Pistes de remédiation.....	102
Zoom sur les genres.....	103
Qu'est-ce qu'un genre ?	103
Répertoire des genres classés par UAA	107
Situations et séquences d'apprentissage	109
Situations d'apprentissage	109
Concevoir des situations à l'aide du programme et de ses outils	109
Exemples de situations d'apprentissage	112
Séquences d'apprentissage	117
Concevoir des séquences	117
Mettre en œuvre des séquences d'apprentissage	117
Concevoir des tâches auxiliaires	119
Évaluation.....	123
Évaluation à valeur formative	123
Évaluation à valeur certificative	124
Que faut-il évaluer ?	124
Comment décider de la réussite d'une épreuve à valeur certificative ?	125
Comment concevoir une situation d'évaluation ?	125
Quels critères d'évaluation ?	126
Glossaire	131

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Unités d'acquis d'apprentissage (UAA)

Ces dernières années ont vu l'émergence du concept d'acquis d'apprentissage qui met explicitement l'accent sur ce qui est attendu de l'élève. Le décret « Missions » définit les Acquis d'Apprentissage (AA) en termes de savoirs, aptitudes et compétences. Ils représentent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

L'apparition de ce concept a nécessité l'actualisation des référentiels, qui s'appuient désormais sur des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA), tant dans le cadre de la formation générale commune que dans celui des options de base groupées (OBG). Ces UAA constituent des ensembles cohérents d'acquis d'apprentissage qui peuvent être évalués ou validés au sein de situations d'intégration.

Dans sa volonté de refonder l'enseignement qualifiant, le Gouvernement a décidé de renforcer la formation générale commune indispensable aux élèves, non seulement pour développer leurs compétences professionnelles, mais aussi pour leur assurer une formation humaniste et citoyenne et leur donner un bagage suffisant pour continuer à se former et pouvoir s'adapter aux exigences de la société. Il était donc indispensable d'inscrire de nouveaux cours dans les grilles, de définir de nouveaux volumes horaires et donc de rédiger de nouveaux référentiels, centrés eux aussi sur des UAA.

Les programmes élaborés par la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique sont conçus comme une aide aux enseignants pour la mise en œuvre des compétences terminales et savoirs communs. Ils visent une cohérence entre les différentes disciplines. Chaque fois que ce sera possible, les enseignants veilleront en outre à mettre l'accent sur l'intégration dans les apprentissages du développement durable, du numérique et de la dimension citoyenne.

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 communs 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 qualification :

- ♦ les **compétences terminales et savoirs communs des Humanités professionnelles et techniques**, qui précisent ce qui est attendu au terme de la 6^e TQ ou de la 7^e P ; cela concerne la formation générale commune. De nouveaux **référentiels pour la formation générale commune** ont été écrits à partir de 2013 sous la forme d'UAA ;
- ♦ les **profils de certification** qui s'appuient sur les profils de formation du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ). Ceux-ci présentent les compétences, les aptitudes et les savoirs requis organisés en Unités d'Acquis d'Apprentissage et précisent le profil d'évaluation en vue de l'obtention d'un certificat de qualification pour chaque métier. Ils indiquent également le profil d'équipement. Ils remplacent progressivement les profils de formation de la Commission Communautaire des Professions et Qualifications (CCPQ).

Ces référentiels de compétences, ainsi que les profils de certification, 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, mais aussi d'apprécier l'adéquation des stratégies mises en place par l'enseignant. 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, aptitudes, ...) sont bien acquises. Cela peut se faire d'une manière informelle sans pour autant développer un lourd dispositif d'évaluation. 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 Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique 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 en charge 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 ou dans le profil de certification auquel il fait référence.
- 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.

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

Il convient d'organiser des évaluations à « valeur certificative » qui s'appuieront sur des tâches ou des situations d'intégration auxquelles l'élève aura été exercé. Elles visent à établir un bilan des acquis d'apprentissages, en lien avec les unités fixées 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 on s'approchera de la fin du parcours de l'enseignement secondaire, plus les situations d'intégration deviendront complexes.

LA REMÉDIATION

L'enseignant dispose d'informations essentielles sur les difficultés rencontrées par le groupe ou par un élève particulier à travers l'attention qu'il porte tout au long des apprentissages, de ses observations, des questions posées en classe, des exercices proposés ou des évaluations plus formelles 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 proposés dans le cadre du cours, d'heures prévues à l'horaire ou parfois simplement d'exercices d'application à effectuer en autonomie, à domicile, sur papier ou via le Web.

Pour la formation générale commune, 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 UAA, compétences, aptitudes et savoirs repris dans les référentiels, n'ajoute aucun contenu nouveau, mais donne des indications 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=391>.

Manuels scolaires

Dans plusieurs secteurs, des manuels scolaires sont édités et mis à la disposition des enseignants. La fonction d'un manuel scolaire (et donc son contenu) est différente de celle d'un programme. Certains manuels proposent un large éventail de situations pour aborder une même thématique, d'autres développent des thèmes non définis dans le programme. Aussi est-il essentiel de rappeler qu'un manuel ne peut être considéré comme la référence d'un programme. Il ne peut le remplacer.

INTRODUCTION SPÉCIFIQUE

Mode d'emploi du programme

Programme et Référentiel

Le programme intègre le *Référentiel* tout en l'explicitant et en opérant des choix de progression. Conforme au *Référentiel*, il dispense l'enseignant de la consultation simultanée de deux documents de référence.

Niveau interréseau	Enseignement secondaire catholique
<i>Référentiel de compétences et savoirs requis en français. Humanités professionnelles et techniques, 2014.</i>	Programme.
Statut prescriptif.	Statut prescriptif, sauf indication explicite du caractère facultatif (orientations, pistes méthodologiques, exemples, ...).

Programme et Outils

Le programme opère des choix de programmation et donne des orientations méthodologiques. Complémentairement, le site du secteur offre des outils pédagogiques concrets facilitant la mise en œuvre de nombreux aspects du programme. La présence de ces outils est signalée dans le programme par le symbole . La version numérique du programme offre des liens directs vers les pages téléchargeables. Ces outils, à l'inverse du programme, ont un statut indicatif et sont susceptibles d'enrichissement/réajustement à mesure de l'application du programme dans les classes.

Programme	Outils téléchargeables
Statut prescriptif, sauf indication explicite du caractère facultatif (orientations, pistes méthodologiques, exemples, ...).	Statut indicatif.

- Renvoi interne au programme :** pour revenir en arrière dans le document après avoir cliqué sur un lien, appuyer sur les touches Alt (cmd sur Mac) et flèche directionnelle gauche.
- * Mot défini dans le glossaire.
- Renvoi à des outils téléchargeables sur le site du secteur français**
<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=937>.

Un programme et des outils pour des usages variés

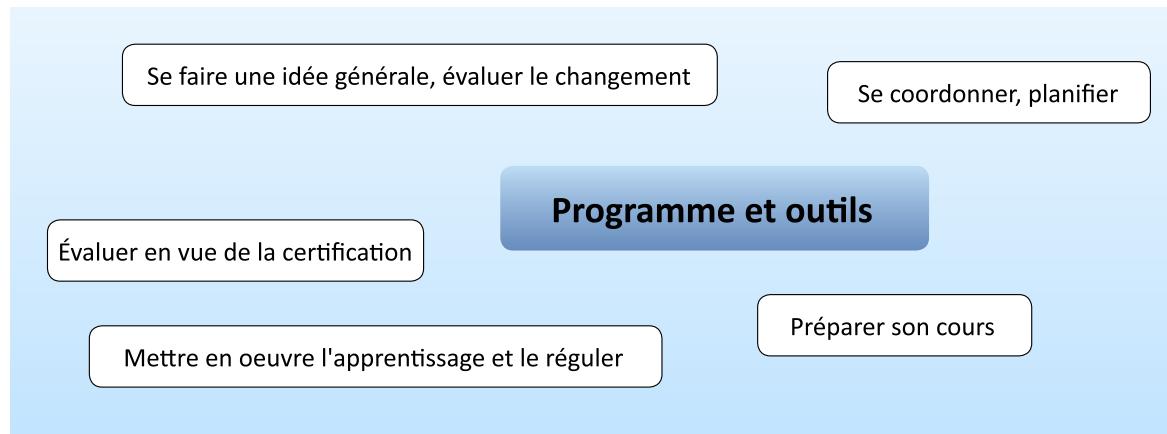
Un programme est davantage un document de référence que l'on consulte à des moments divers plutôt qu'un document destiné à une lecture unique et intégrale.

Le programme et ses outils se prêtent à des usages variés selon le projet d'utilisation de l'enseignant.

Conscients de l'ampleur du document, les concepteurs ont tenu à faciliter la consultation par divers moyens : signets indiquant les grandes parties, table des matières, renvois (automatisés sur la version téléchargeable) à d'autres pages ou documents, ...

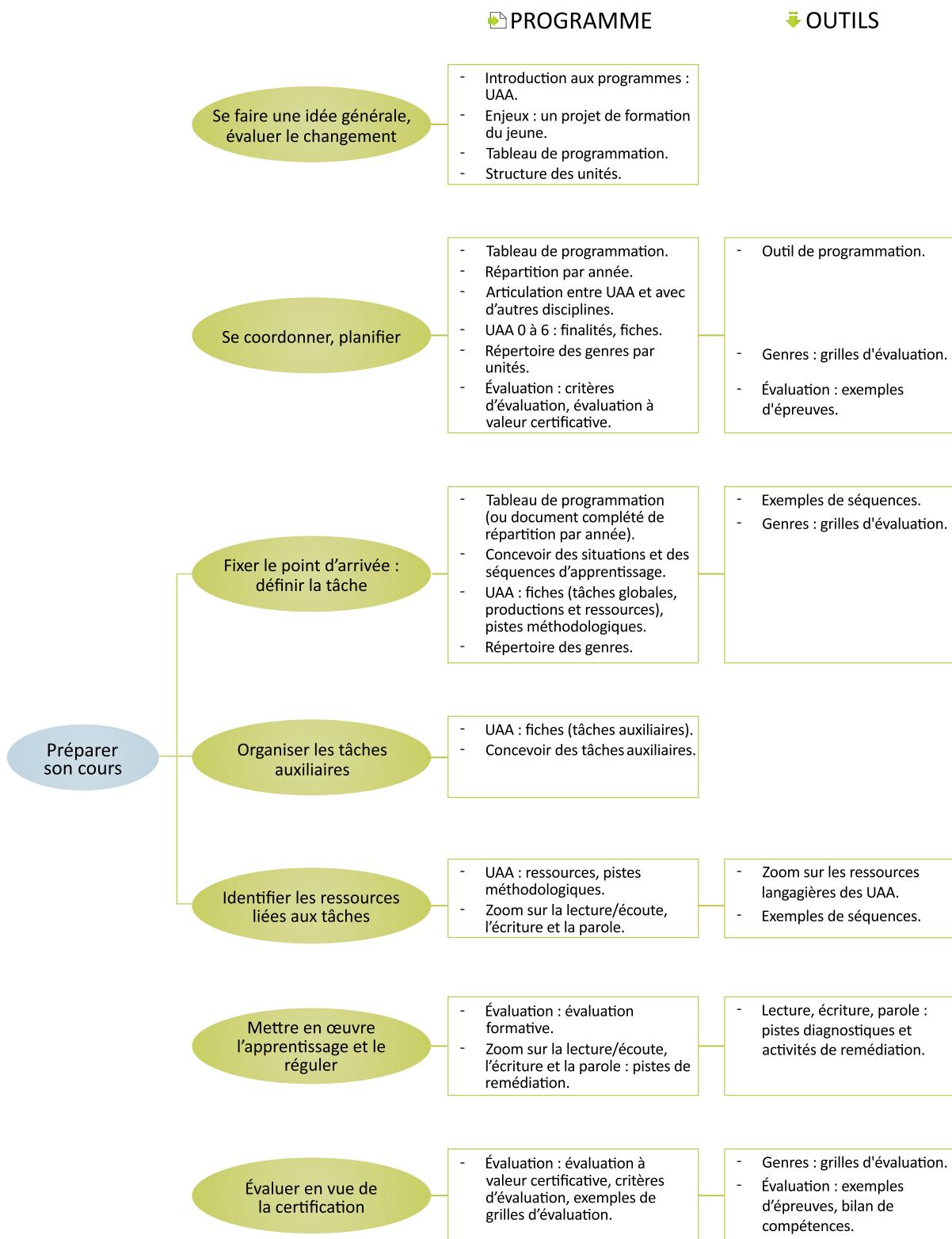
DES PROJETS DE LECTURE DIVERSIFIÉS

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 téléchargeables.

DES INFORMATIONS UTILES À CHAQUE PROJET



Enjeux : un projet de formation du jeune

« 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.

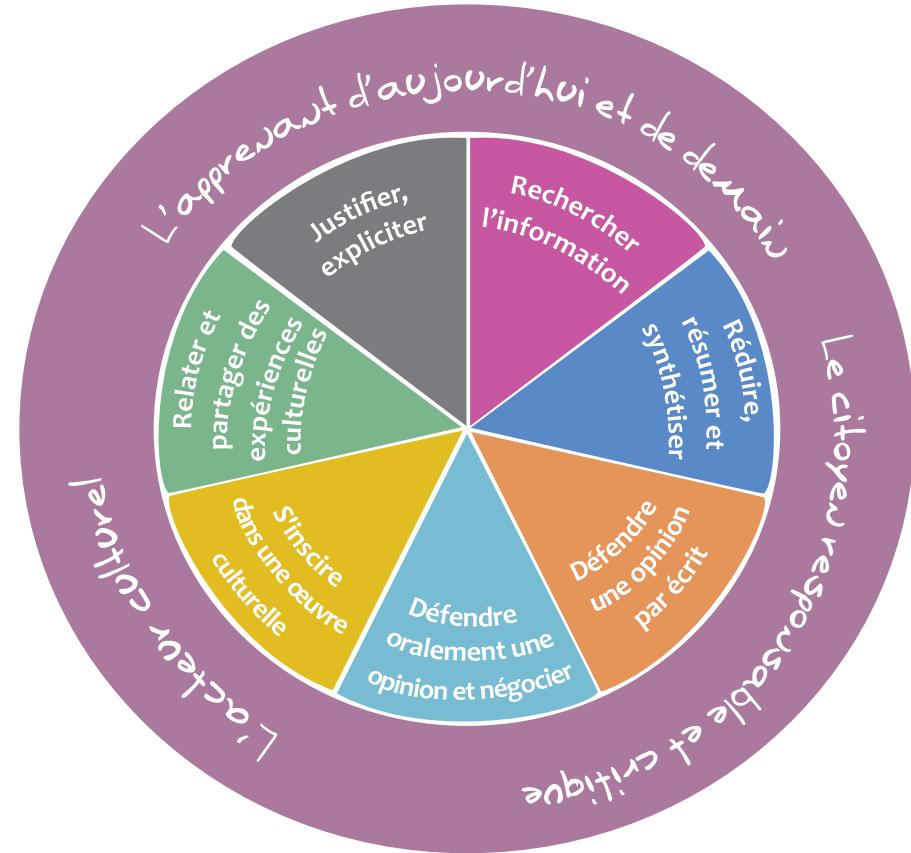
Le cours de français poursuit à la fois une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et une visée d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, de citoyens critiques et engagés, d'acteurs culturels) »².

Trois dimensions du jeune adulte au sortir de sa scolarité ont orienté les choix opérés par les concepteurs du *Référentiel* et du programme :

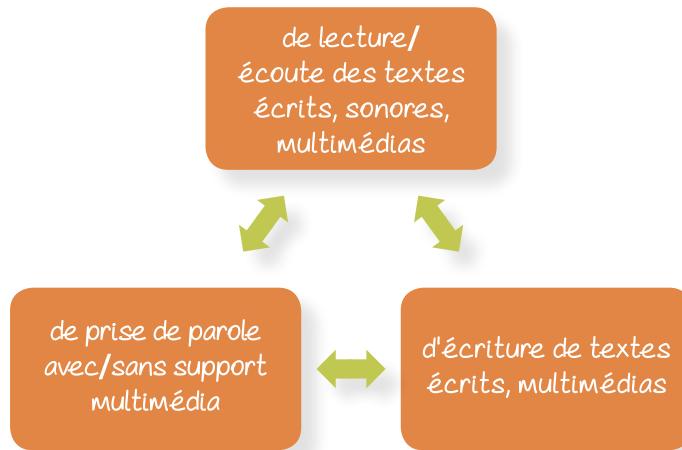
- l'apprenant d'aujourd'hui et de demain ;
- le citoyen responsable et critique ;
- l'acteur culturel.

² *Référentiel de compétences terminales et savoirs communs en français. Humanités professionnelles et techniques*, 2014.

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



Ces unités mobilisent 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 UAA  [Zoom sur la lecture-écoute, l'écriture et la prise de parole.](#)

Apprendre aujourd'hui, c'est aussi comprendre les consignes et apprendre à justifier ses réponses, 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. « Adopter un regard "méta" et savoir le communiquer n'est pas aisé. C'est pour cette raison que la justification scolaire et l'explicitation de procédures font l'objet d'un apprentissage explicite »³.

Apprendre aujourd'hui et demain, c'est inévitablement se former à rechercher les informations pertinentes, à les sélectionner et à les synthétiser pour augmenter ses connaissances et 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 pouvoir aussi 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 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, des supports, ...

S'approprier la culture, c'est agir : faire l'expérience de la création et inscrire sa marque personnelle dans des œuvres existantes. C'est ainsi relier le présent au passé, l'ici à l'ailleurs, le « je » à l'« autre ».

Au quotidien, le jeune est en contact avec des œuvres culturelles diverses. Pouvoir les aborder, en découvrir d'autres, moins familières, vivre l'expérience de la rencontre, la raconter et apprendre de son propre récit sont également des enjeux importants pour une éducation à la diversité culturelle.

La variété des activités et la pluralité des moyens d'expression

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

S'il développe en priorité l'intelligence verbalinguistique, il fait la part belle aux intelligences inter et intra personnelles, corporelles, et même spatiales et existentielles⁴.

3 Référentiel, op. cit.

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 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 aussi 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 et en élargissent le champ (encyclopédies en ligne, logiciels d'aide à la rédaction, à la structuration de la pensée, écriture collaborative, ...) ;
- développent, voire créent, des formes collectives et solidaires d'échange de connaissances⁷, 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.

 [Numérique.](#)

⁵ Référentiel, op. cit.

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.

⁷ Wikipédia en est un bel exemple.

Le français de scolarisation

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 et professionnels.



Qu'elle soit première ou seconde⁸, la langue de scolarité peut sembler « étrangère » à bien des élèves. Le français de l'école n'est pas celui des interactions quotidiennes majoritairement orales, c'est une langue plus normée, plus généralement écrite, plus abstraite et comprenant des usages spécifiques selon les disciplines ou les métiers. Déjà au seul niveau lexical, les *fonctions grammaticales* ont peu à voir avec les *fonctions mathématiques* et la littéraire ne se confond pas avec la *légende cartographique*.

“ La distinction entre les bons et moins bons élèves ne relève pas de la langue, mais des usages de la langue.⁹ ”

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, ...).

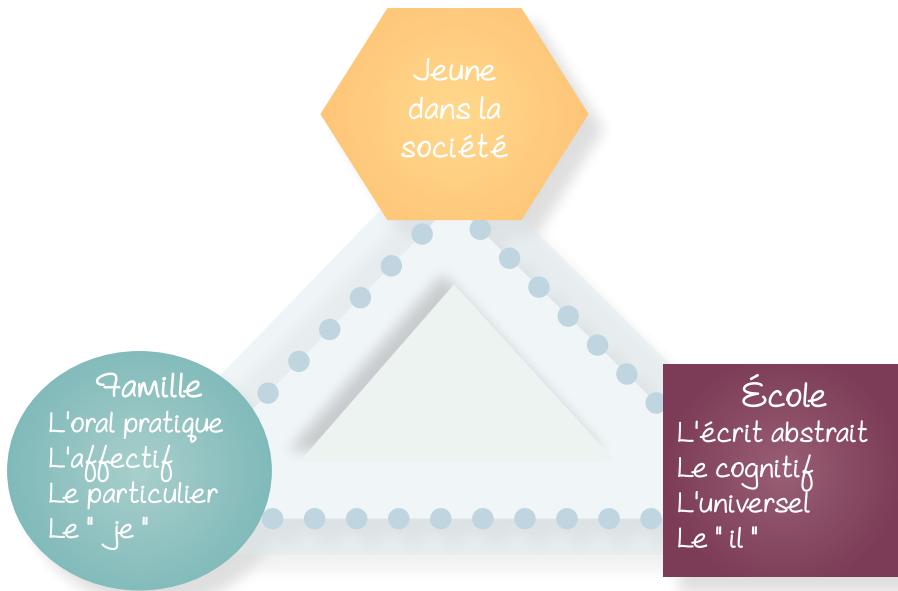
Réussir à l'école nécessite le passage d'une culture à l'autre¹⁰ : de l'oral-pratique à l'écrit abstrait, du langage particulier à la langue universelle de l'école, de l'affectif au cognitif, des relations affectives de la famille ou de la bande de copains au collectif de l'école dans une relation professionnelle et impersonnelle, ...

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

⁹ BAUTHIER E., *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, 2009.

¹⁰ 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. (op. cit.) 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 plurielle¹¹.



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. Des ressources socioculturelles ont été ajoutées dans le programme.

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'UAA 0, il entend développer la compréhension des consignes, la maîtrise de la justification scolaire et engage les élèves à porter un regard réflexif sur leurs procédures. Ainsi, il encourage une posture réflexive face à la langue, à la communication et aux tâches scolaires caractéristiques de la culture scolaire. Une posture pas toujours aisée à comprendre par des élèves pour qui « la poésie, c'est bon pour les poètes professionnels¹² ».

Si le cours de français participe grandement à la construction de la langue de scolarisation, il ne faut pas oublier que chaque discipline et métier possèdent une langue spécifique. 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.

Français de scolarisation

11 Nous empruntons ces concepts à MOURAUX D., *Entre rondes familles et École carrée : L'enfant devient élève*, de Boeck, outils pour enseigner, 2012.

12 Citation d'un élève interrogé par CHARLOT B. lors de sa *Recherche dans les lycées professionnels de banlieue – Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos, 1999.

PROGRAMMATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE QUALIFICATION ET PROFESSIONNEL

Un programme commun...

Le programme, comme le *Référentiel*, est commun aux Humanités professionnelles et techniques. Il définit les mêmes attendus au terme du cursus quelle que soit la filière d'enseignement (TQ ou P).

Les attendus des unités sont organisés par degré et selon une progression en spirale. Les unités du 3^e degré développent des productions et mobilisent des ressources installées au 2^e degré tout en les complexifiant. Par exemple, dans l'UAA 2, la réduction de texte précède le résumé (2^e degré) qui est suivi de la synthèse (3^e degré).

... et différencié

Le programme a opté pour une différenciation partielle entre le professionnel et le technique pour deux raisons.

Au 3^e degré, la durée du cursus varie selon la filière d'enseignement : l'enseignement professionnel comporte trois années pour l'obtention du CESS, alors que celui-ci peut être acquis au bout de deux ans dans l'enseignement de qualification.

Par ailleurs, même si, pour les deux filières, le 2^e degré s'étale sur deux ans, les différences de cursus ne permettent pas de considérer les acquis des élèves du professionnel comme identiques à ceux du technique de qualification.

Cette différenciation se concrétise par une programmation partiellement différente. Le programme propose en effet une programmation des tâches et productions différente au 2^e degré professionnel et au 2^e degré de qualification. Au 3^e degré professionnel, des productions sont prévues en 7 P afin de permettre une planification sur les trois années.

Cette programmation différenciée garantit néanmoins les productions attendues par le *Référentiel* au terme du cursus (6 TQ et 7 P).

ATTENDUS EN TQ	3-4	5-6	
ATTENDUS EN P	3-4	5-6	7 P

Soucieux d'outiller les enseignants confrontés à des élèves en difficulté, les concepteurs du programme proposent un tableau d'activités particulières de remédiation articulées à des outils diagnostiques téléchargeables :  [Zoom sur la lecture/écoute, l'écriture et la parole.](#)

Tableau de programmation (tâches globales et productions)

Sur fond grisé, les productions.

UAA	DEUXIÈME DEGRÉ		TROISIÈME DEGRÉ		
	TÂCHES GLOBALES ET PRODUCTIONS		TÂCHES GLOBALES ET PRODUCTIONS		
0 Justifier, expliciter.	3-4 TQ et P En lien avec les autres unités : <ul style="list-style-type: none"> - justifier par écrit une réponse à une question ou à une consigne ; - expliciter oralement une procédure. 	5-6 TQ et P En lien avec les autres unités : <ul style="list-style-type: none"> - expliciter par écrit des procédures ; 	7 P En lien avec les autres unités : <ul style="list-style-type: none"> - échanger entre pairs sur une (des) procédure(s). 		
1 Rechercher l'information.	3-4 TQ et P En autonomie, pour résoudre un problème, vérifier une information ou répondre à une question : <ul style="list-style-type: none"> - naviguer dans un texte imprimé, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace (sélection d'informations référencées) ; - naviguer dans un texte hypermédia*, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace (sélection d'informations référencées). 	Pour explorer un sujet donné ou réaliser une tâche de recherche dans un contexte déterminé, naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia*et un hypermédia*. Sur la base de cette recherche : <ul style="list-style-type: none"> - réaliser un portefeuille de textes référencés, organisés (table des matières/sommaire) avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information. 	5-6 TQ En autonomie.	5-6 P Avec l'aide de l'enseignant (à exercer sans certification).	7 P En autonomie.
2 Réduire, résumer et synthétiser.	3-4 TQ et P En autonomie : <ul style="list-style-type: none"> - réduire un texte pour s'en approprier le contenu. 	5-6 TQ En autonomie et dans une situation précise de communication, au départ d'un portefeuille de textes et d'une (plusieurs) question(s) : <ul style="list-style-type: none"> - résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui : résumé sous la forme d'un sommaire, d'une notice, d'un chapeau informatif, d'un résumé introductif d'un article d'encyclopédie, ... ou genre équivalent. 	5-6 P En autonomie et dans une situation précise de communication : <ul style="list-style-type: none"> - résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui : résumé → 3-4 TQ. 	7 P En autonomie et dans une situation précise de communication, au départ d'un portefeuille de textes et d'une (ou plusieurs) question(s) : <ul style="list-style-type: none"> - rédiger une réponse synthétique. 	

3 Défendre une opinion par écrit.	3-4 TQ et P En autonomie et dans une situation précise de communication : - rédiger une appréciation argumentée d'une expérience ¹³ ;	5-6 TQ et P En autonomie et dans une situation précise de communication : - réagir à une opinion : réponse à une opinion postée sur un forum ou à un courrier des lecteurs ;			7 P En autonomie et dans une situation précise de communication : - rédiger une lettre de réclamation.
	3-4 TQ - rédiger une lettre ou un courriel de demande dans une relation asymétrique.	5-6 TQ - rédiger une lettre ou un courriel de réclamation dans une relation asymétrique.	5-6 P - rédiger une lettre ou un courriel de demande dans une relation asymétrique.		
4 Défendre oralement une opinion et négocier.	3-4 TQ et P En autonomie et dans une situation précise de communication : - exprimer oralement une appréciation argumentée d'une expérience ¹³ ; - exprimer oralement une demande dans une relation asymétrique.	5-6 TQ et P En autonomie (mais en présence d'un animateur/modérateur) et dans une situation précise de communication : - échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion entre pairs et négocier en vue d'aboutir à une position commune : discussion avec négociation.		7 P À réinvestir.	
5 S'inscrire dans une œuvre culturelle.	Dans une forme brève ou un texte littéraire ou une œuvre graphique/picturale/multimédia*, intervenir en autonomie en : - recomposant ; - amplifiant ; - transposant. 3-4 TQ et P Trois interventions personnelles : recomposition (obligatoire), amplification, transposition.	5-6 TQ Trois interventions personnelles : amplification (obligatoire), transposition (obligatoire), recomposition.	5-6 P Deux interventions personnelles : amplification (obligatoire), recomposition.	7 P Une intervention personnelle : transposition.	
6 Relater et partager des expériences culturelles.	3-4 TQ et P En autonomie, dans une situation précise de communication : - relater en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec : ▸ un récit de fiction ; ▸ un texte poétique ou un texte dramatique ; ▸ une œuvre culturelle (non-littéraire) au choix. Trois récits d'expériences (UAA 3 et 4).	5-6 TQ et P En autonomie, dans une situation précise de communication : - relater en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec : ▸ un récit de fiction ; ▸ une œuvre culturelle (autre qu'un récit de fiction) au choix. Deux récits d'expériences (UAA 3 et 4).	5-6 TQ En autonomie, dans une situation précise de communication : - réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles : interventions personnelles (UAA 5) et/ou récits (UAA 6).	7 P En autonomie, dans une situation précise de communication : - réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles : interventions personnelles (UAA 5) et/ou récits (UAA 6).	

13 Si l'expérience est culturelle, l'appréciation peut être incluse dans le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle de l'UAA 6 de manière à limiter le nombre de productions.

Répartition par année

Les UAA décrivent les attendus au terme du degré et non par année (excepté pour les 7 P).

Toutes les unités doivent être exercées au sein de chaque année du degré.

Toutes les tâches globales doivent être toutes évaluées sur la durée du degré.

Des choix de productions sont laissés à l'enseignant.

Les tâches globales et les productions proposées pour chaque UAA en vue d'évaluations à valeur certificative  [Évaluation à valeur certificative](#) doivent donc être réparties par année du degré, selon une planification à établir en concertation  [Outil de répartition par année \(selon les degrés et les filières\)](#).

Pratiquement, cela implique que l'enseignant, amené à certifier au terme du degré la maîtrise des UAA, puisse poser un regard rétrospectif sur l'ensemble des tâches globales à valeur certificative produites par l'élève. Il y aurait donc à établir des moyens nécessaires à l'archivage et à la transmission des résultats de l'élève sur le degré. Un « bilan de compétences » par UAA au terme de la 3^e et de la 5^e s'avèrerait précieux  [Évaluation à valeur certificative](#)  [Exemple de « bilan de compétences »](#).

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

- les spécificités des élèves (motivations, besoins, acquis, ...) et les souhaits (compétences, pratiques, ...) des enseignants ;
- le degré de complexité des productions laissées au choix des enseignants  [Répertoire des genres](#) ;
- la logique de combinaison des UAA à construire.

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

Ainsi, il serait judicieux

- de mettre la compétence réflexive (UAA 0) au service de tâches/productions d'autres UAA ;
- d'articuler la recherche d'informations (UAA 1) au traitement des informations (UAA 2), à l'apprentissage oral (UAA 4) et écrit (UAA 3) de l'argumentation ou aux œuvres culturelles (UAA 5 et 6) ;
- de mettre l'argumentation (*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 renseignées au bas de chaque fiche.](#)

UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE

0. Justifier, expliciter¹⁴.
1. Rechercher l'information.
2. Réduire, résumer et synthétiser.
3. Défendre une opinion par écrit.
4. Défendre oralement une opinion et négocier.
5. S'inscrire dans une œuvre culturelle.
6. Relater et partager des expériences culturelles.

Structure des unités

Chaque unité est présentée selon la même structure.

FINALITÉS

Une première partie précise les enjeux spécifiques à l'unité en explicitant les raisons des choix opérés et les objectifs poursuivis.

FICHE

Une seconde partie, sous forme de fiche, explicite les attendus au terme du degré, en précisant les tâches et productions à réaliser et les ressources à développer en lien avec celles-ci. Ces éléments sont parfois explicités par des renvois à d'autres pages du programme ou par des liens vers des outils complémentaires.

PISTES MÉTHODOLOGIQUES

Enfin, une dernière partie ouvre des pistes méthodologiques spécifiques. Celles-ci seront progressivement illustrées par des outils en ligne téléchargeables sur le site du secteur.

¹⁴ Cette compétence réflexive s'exerce sur les autres unités et bénéficie pour cette raison d'une numérotation particulière.

Mode de présentation d'une fiche

<p style="text-align: center;">UAA N°</p> <p style="text-align: center;"><i>Numéro de l' UAA et titre générique de l'unité sur les deux degrés.</i></p>	
<p style="text-align: center;">DEGRÉ</p> <p style="text-align: center;"><i>Degré concerné : 2^e ou 3^e</i></p>	
<p style="text-align: center;">COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER ET PRODUCTIONS</p>	
<p>Compétence(s) à développer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... <p style="color: #4F81BD;"><i>Compétence(s) attendue(s) pour le degré exprimée(s) en termes de tâches.</i></p>	
<p>Productions</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... <p style="color: #4F81BD;"><i>Expression de la compétence en termes de genres communicationnels écrits, oraux, multimédias.</i></p>	<p>TÂCHES GLOBALES</p> <p><i>Tâches d'exécution des productions susceptibles de mobiliser l'ensemble des ressources.</i></p>
<p style="text-align: center;">TÂCHES AUXILIAIRES</p> <p><i>Tâches plus ciblées au service de la tâche globale et mobilisant une partie des ressources. Tâches à choisir par l'enseignant en fonction des besoins.</i></p>	
<p>TÂCHES (AUXILIAIRES ET GLOBALES)</p> <p><i>Savoirs, savoir-faire potentiellement nécessaires à la réalisation des tâches</i></p>	<p>RESSOURCES</p>
<p>Énoncé de la tâche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Ressources spécifiques à la tâche
<p>Énoncé de la tâche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... Ressources spécifiques à la tâche
<p>Tâche(s) réflexive(s) en référence avec l'UAA 0.</p>	
	<p>RESSOURCES SOCIOCULTURELLES</p> <p><i>Ressources ajoutées dans le programme afin de lever des implicites socioculturels, sources de malentendus potentiels.</i></p>
<p>ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES</p> <p><i>Articulations possibles entre UAA afin de permettre une planification cohérente et économie des apprentissages, la construction de parcours* mobilisant diverses unités, voire des épreuves d'évaluation intégrant plusieurs UAA.</i></p> <p><i>Articulations avec d'autres disciplines.</i></p>	

NUMÉRO DE L'UNITÉ

Les UAA sont « un mode de description des attendus au terme des apprentissages. Elles ne correspondent donc pas à des séquences d'apprentissage. Leur ordre de présentation n'est ni hiérarchique, ni séquentiel »¹⁵.

TITRE DE L'UNITÉ

Il exprime d'une manière synthétique les compétences à développer sur les deux degrés.

COMPÉTENCES À DÉVELOPPER

Les compétence(s) attendue(s) pour le degré sont formulée(s) en termes de tâches.

PRODUCTIONS

Les productions sont des « manifestations des compétences (...) le plus souvent exprimées en termes de genres communicationnels écrits, oraux, multimédias »¹⁶.

Les genres sont brièvement définis dans le *Répertoire des genres*.

L'outil en ligne  [Genres : grilles d'évaluation](#) offre pour chaque genre une description précise accompagnée d'une grille d'évaluation.

TÂCHES

Les tâches attendues des élèves, et donc potentiellement évaluables sont à contextualiser

 [Concevoir des situations d'apprentissage](#).

On distingue deux grandes catégories de tâches.

TÂCHES GLOBALES¹⁷

Elles reprennent en le précisant l'intitulé de la compétence. « C'est à ce niveau que l'élève doit être capable de réaliser les productions attendues. »¹⁸ Elles doivent faire l'objet d'une évaluation à valeur certificative  [Évaluation à valeur certificative](#).

« Par leur caractère plus complexe, elles sont susceptibles de mobiliser l'ensemble des ressources »¹⁹. Elles laissent à l'élève le soin et la liberté de mobiliser les ressources et procédures de résolution qu'il juge utiles.

Elles intègrent implicitement les tâches auxiliaires.

TÂCHES AUXILIAIRES¹⁶

« Par leur caractère plus circonscrit et ciblé, elles ne mobilisent pas l'ensemble des ressources, mais une partie de celles-ci. Les tâches ont pour but d'automatiser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe présentée. »

« Elles contraignent l'élève à mobiliser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe. »²⁰

15 *Référentiel*, op. cit.

16 Le *Référentiel* classe ce type de tâche dans la rubrique « Appliquer ».

17 Le *Référentiel* classe ce type de tâche dans la rubrique « Transférer ».

18 *Référentiel*, op. cit.

19 *Référentiel*, op. cit.

20 *Référentiel*, op. cit.

Ces tâches sont à choisir par l'enseignant en fonction des besoins. Elles ne doivent pas nécessairement toutes faire l'objet d'un apprentissage explicite. Leur ordre de présentation n'induit pas un ordre de mise en œuvre.

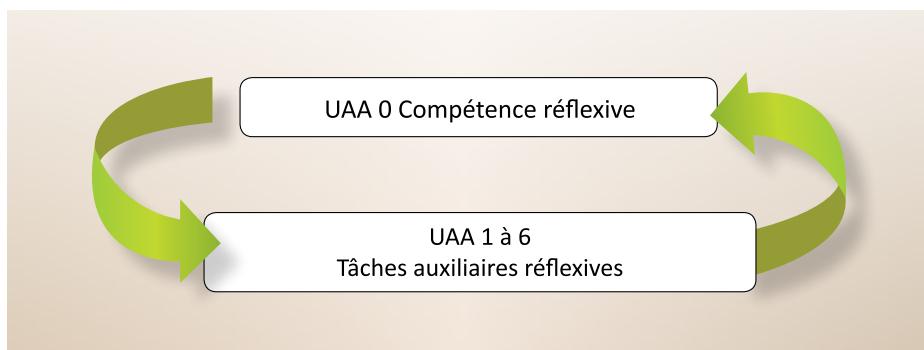
La maîtrise des tâches auxiliaires ne garantit pas automatiquement la maîtrise des tâches globales et celles-ci ne sont pas la somme des tâches auxiliaires. Cependant, les tâches auxiliaires, sans se substituer à la tâche globale, sont des indicateurs de la forme et du degré d'acquisition de la compétence. Elles peuvent donc contribuer à l'évaluation à valeur certificative  [Orientations méthodologiques. Évaluation à valeur certificative](#).

TÂCHES AUXILIAIRES RÉFLEXIVES²¹

« Le passage par l'explicitation, et donc la conceptualisation, est particulièrement nécessaire pour les élèves du qualifiant qui ont souvent un rapport au savoir ancré dans le particulier et l'action immédiate, source de nombreux malentendus cognitifs²² »  [Enjeux : le français de scolarisation](#).

La compétence réflexive (UAA 0) traverse l'ensemble de la discipline et ne peut s'exercer qu'en lien avec d'autres unités. C'est pourquoi chaque unité propose en tâches auxiliaires l'une ou l'autre tâche réflexive qui la concrétise et la spécifie.

Ceci n'implique pas de mener une évaluation à valeur certificative des tâches réflexives de chaque unité. Des choix sont à opérer  [UAA 0. Pistes méthodologiques : quelle évaluation et à travers quelles unités ?](#)



21 Le *Référentiel* classe ce type de tâche dans la rubrique « Connaitre - Expliciter ses connaissances ».

22 Se référer aux études de CHARLOT B., LAHIRE B., BONNERY S.

RESSOURCES

« Les ressources désignent l'ensemble de savoirs, savoir-faire nécessaires à l'exercice de la compétence et des productions attendues de l'unité. »²³ Ces ressources ne sont pas que cognitives, mais aussi parfois sociales, comportementales. Elles ne font pas l'objet d'une évaluation à valeur certificative ➡ [Évaluation à valeur certificative](#).

On ne trouvera pas dans le programme de ressources précises relatives à des contenus, œuvres, textes particuliers, ceux-ci étant laissés au choix de l'enseignant.

Au 3^e degré, seules les ressources supplémentaires à celles du 2^e degré sont reprises. Des renvois au 2^e degré sont donc fréquents.

L'*italique* et le symbole ➡ signalent un renvoi à d'autres pages du programme :

- aux ressources du 2^e degré ;
- aux *Zooms sur la lecture/écoute, l'écriture ou la parole* précisant les ressources plus « transversales »²⁴ relatives à la lecture/écoute, écriture et parole.

L'*italique* et le symbole ➡ signalent un renvoi à des outils complémentaires téléchargeables sur le site du secteur :

- aux caractéristiques et critères d'évaluation (grille) de chaque genre précisés dans l'outil *Genres : grilles d'évaluation* ;
- aux ressources langagières (linguistiques, typographiques et non verbales) explicitées dans les outils *Zoom sur les ressources langagières des unités*, *Zoom sur les ressources typographiques*.

Les ressources socioculturelles

Afin de mieux prendre en compte la dimension du français de scolarisation ➡ [Enjeux : le français de scolarisation](#), des ressources socioculturelles ont été ajoutées dans le programme. Elles ont pour but de lever des implicites socioculturels, sources de malentendus potentiels et de faciliter la rencontre interculturelle.

Articulations entre UAA ou avec d'autres disciplines²⁵

Les articulations possibles entre UAA sont spécifiées afin de permettre :

- une planification cohérente et économe des apprentissages ➡ [Répartition par année](#) ;
- la construction de parcours* mobilisant diverses unités ;
- voire des épreuves d'évaluation intégrant plusieurs UAA ➡ [Évaluation à valeur certificative](#).

Des articulations avec d'autres disciplines²⁶ sont également proposées quand faire se peut.

²³ Référentiel, op. cit.

²⁴ Ces ressources sont qualifiées par le Référentiel de « Stratégies transversales ».

²⁵ Cette rubrique est absente du Référentiel.

²⁶ Des liens avec les cours de langues modernes n'ont pu toutefois être établis, les nouveaux Référentiels de langues étant en cours d'élaboration au moment de l'écriture du programme.

UAA 0. Compétence réflexive : justifier, expliciter

Finalités

« Comprendre des consignes, communiquer oralement ou par écrit une justification ou une explicitation de procédures et en discuter sont des compétences cognitives et communicationnelles incontournables. Savoir justifier une réponse ou expliciter une procédure suivie dans une tâche, c'est faire la preuve de ses connaissances, de son expertise et acquérir une posture réflexive sur l'apprentissage. »²⁷.

La réflexivité, c'est la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle-même et plus spécialement sur ses stratégies cognitives et procédurales. Ce contrôle s'exerce aux différentes étapes de la réalisation d'une tâche (planification, exécution, évaluation).

La compétence réflexive n'est pas un luxe, mais une condition d'un apprentissage réussi parce qu'elle :

- permet de découvrir le sens profond des apprentissages et, ainsi, ne pas limiter le sens des tâches à celui de l'exécution, du faire ;
- est susceptible de renforcer la motivation par le sentiment de maîtrise consciente ;
- est nécessaire à l'acquisition de l'autonomie et permet à chacun d'agir sur sa façon d'apprendre et de continuer à apprendre en lui fournissant des moyens pour le faire ;
- est une stratégie efficace pour favoriser le transfert.

L'enseignement explicite de cette compétence, implicitement attendue à l'école, réduit la différence entre les élèves armés de telles capacités réflexives et souvent plus efficaces et ceux en disposant moins notamment de par leur environnement familial.



[Enjeux : le français de scolarisation.](#)

Une compétence « 0 »

Cette compétence bénéficie d'une numérotation particulière dans la mesure où elle traverse l'ensemble des unités et ne peut s'exercer que sur les autres unités qui la concrétisent et la spécifient. Chaque unité propose, en référence avec la compétence réflexive, une (plusieurs) tâche(s) de justification ou d'explicitation de procédures.

« De même, la seule *production* ne permet pas toujours de comprendre la démarche de l'élève. Tant pour l'apprentissage de l'élève que pour l'information du professeur, il est donc nécessaire d'accompagner les tâches (...) d'une explicitation des ressources mobilisées (quelles ressources j'ai mobilisées, comment j'ai procédé, ce que j'ai voulu exprimer, ...). »

« Adopter un regard "méta" et savoir le communiquer n'est pas aisé. C'est pour cette raison que le *Référentiel* a fait de la justification scolaire, de l'explicitation de procédures, l'objet d'un apprentissage explicite. »²⁸

²⁷ *Référentiel*, op. cit.

²⁸ *Référentiel*, op. cit.

UAA 0. Compétence réflexive : justifier, expliciter

2^e DEGRÉ

Compétences à développer

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

Productions

- Justification scolaire écrite.
- Explication orale de procédure.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> En lien avec les autres unités, </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> 3-4 TQ et P </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> ✓ Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne. ✓ Expliciter oralement une procédure. </div>	<div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> Analyser les paramètres de la situation de communication. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> Évaluer et améliorer la qualité d'une justification ou d'une explication de procédure. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> Planifier la justification ou l'explication sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma...). </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> <i>Dans le cadre d'une tâche scolaire</i> </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explication de procédure. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px; border-radius: 5px; text-align: center;"> Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explication de procédure. </div>

TÂCHES	RESSOURCES
Analyser les paramètres de la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture et de parole. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication.
Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explication de procédure.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute. <ul style="list-style-type: none"> - Modes de lecture/écoute intégrale, relecture ou réécoute avec annotations, traces, ... ▪ Types de consignes : <ul style="list-style-type: none"> - injonction/question ; - question ouverte/fermée ; - impliquant ou non une justification ; - dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document. ▪ Structure de la consigne : <ul style="list-style-type: none"> - contexte ; - verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée ; - objet de l'action ou domaine à traiter ; - indicateurs (organisateurs, mots de liaison, marques de successivité, gérondif, ...) précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine. ▪ Degré de guidance de la consigne : <ul style="list-style-type: none"> - explicite 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. ▪ 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  UAA 1.

<i>Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explication de procédure.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Concepts propres à la discipline (exemples : structure discursive*, énonciation, classe de mots, règles de courtoisie, ...). Stratégies de lecture, opérations d'écriture et de parole et autres procédures de résolution des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer, ...).
<i>Planifier la justification ou l'explication sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> Zoom sur les opérations d'écriture et de parole. Articulation question-réponse. Critère de pertinence : correction et adéquation des connaissances déclaratives et procédurales à la demande. Structures discursives* : <ul style="list-style-type: none"> - explicative pour justifier ; - explicative ou descriptive pour expliciter.
<i>Rédiger une justification écrite . Formuler une explication orale de procédures.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Zoom sur les opérations d'écriture et de parole. Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - justification : indices d'une énonciation non ancrée dans la situation de communication ; - explication : indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication, modalisateurs ; - ressources langagières pour importer le discours d'autrui. Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs (temporels, spatiaux, logiques). Ressources langagières pour : <ul style="list-style-type: none"> - exprimer la cause, la conséquence, le but ; - (se) situer dans le temps et l'espace ; - introduire et développer l'exemple. Connaissance des normes de l'oral et de l'écrit. <ul style="list-style-type: none"> Normes de l'écrit/de l'oral.
<i>Évaluer et améliorer la qualité d'une justification ou d'une explication de procédure.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Zoom sur les opérations d'écriture et de parole. Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence Genres : grilles d'évaluation.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour comprendre le contrat implicite de la justification :	<ul style="list-style-type: none"> Énonciateur : élève apprenant tenu de prouver le caractère non aléatoire de sa réponse. Destinataire : enseignant jouant le rôle du faux naïf, mais en réalité expert évaluateur.
Pour comprendre le contrat implicite de l'explication de procédure :	<ul style="list-style-type: none"> Enjeu réflexif : passer du simple « faire » au « faire en conscience ». Authenticité du propos et bienveillance du destinataire non évaluateur.
Pour favoriser la relation interpersonnelle :	<ul style="list-style-type: none"> Règles de courtoisie* <ul style="list-style-type: none"> - à l'écrit : respect de la face (soin de la présentation, normes de l'écrit) du destinataire ; - à l'oral : respect de la face et du territoire.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> L'analyse de consigne peut se faire dans toutes les tâches de toutes les unités. UAA 1 à 6 : consulter les tâches réflexives proposées pour chaque unité. L'analyse de consigne et la justification scolaire sont convoquées dans les autres disciplines, mais la spécificité de chaque discipline (sens spécifique des verbes opérateurs même usuels, métalangage et procédures disciplinaires) limite la portée du transfert. 	

UAA 0. Compétence réflexive : justifier, expliciter

3^e DEGRÉ

Compétences à développer

- Expliciter à l'écrit une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur.
- Discuter entre pairs une (des) procédure(s).

Productions

- Explication écrite de procédure.
- Échange entre pairs sur une (des) procédure(s).

TÂCHES GLOBALES		TÂCHES AUXILIAIRES			
<p><i>En lien avec les autres unités,</i></p> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px 15px; border-radius: 15px; text-align: center;"> 5-6 TQ et P </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px 15px; border-radius: 15px; margin-top: 5px;"> <i>✓ Expliciter par écrit une procédure.</i> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> 5-6 TQ 7 P </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 5px 15px; border-radius: 15px; margin-top: 5px;"> <i>✓ Échanger entre pairs sur une (des) procédure(s).</i> </div> </div>		<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> <div style="flex: 1;"> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Analyser les paramètres de la situation de communication. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Dans le cadre d'une tâche scolaire </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Identifier et comprendre la demande d'explication. </div> </div> <div style="flex: 1; border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;"> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Évaluer et améliorer la qualité d'une explication de procédure. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder l'explication. </div> <div style="background-color: #4f81bd; color: white; padding: 10px; border-radius: 10px; text-align: center;"> Planifier l'explication à l'aide d'un écrit intermédiaire. </div> </div> </div>			
TÂCHES	RESSOURCES				
<i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations d'écriture et de parole. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication. 				
<i>Identifier et comprendre la demande d'explication.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré. 				
<i>Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder l'explication.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré. 				
<i>Planifier l'explication à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré. ▪ Structures discursives* pour expliciter : descriptive, explicative. 				
<i>Rédiger une explicitation de procédure .</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication, modalisateurs ; - ressources langagières pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant. ▪ Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs (temporels, spatiaux, logiques). ▪ Ressources langagières pour : <ul style="list-style-type: none"> - exprimer la cause, la conséquence, le but ; - (se) situer dans le temps et l'espace ; - introduire et développer l'exemple. ▪ Connaissance des normes de l'oral et de l'écrit Normes de l'écrit/de l'oral. 				

Échanger sur une (des) procédure(s).

-  [Zoom sur les opérations de parole.](#)
-  [Ressources langagières](#) pour assurer l'énonciation :
 - indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication, modalisateurs ;
 - ressources langagières pour importer le discours d'autrui en le reformulant.
-  [Ressources langagières](#) pour assurer la cohérence textuelle :
 - marques verbales et non verbales (pauses, gestes structurants) de segmentation ;
 - outils de reprise de l'information ;
 - organisateurs textuels et connecteurs accompagnés éventuellement de gestes.
- Cohérence textuelle entre les interventions.
- Temps et tours de parole.
- Modes de réaction à la parole d'autrui :
 - demande d'information supplémentaire ;
 - reformulation ;
 - interrogation ;
 - approbation ;
 - objection ;
 - ...
-  [Ressources langagières](#) pour :
 - exprimer la cause, la conséquence, le but, la comparaison, la condition, l'hypothèse ;
 - (se) situer dans le temps et l'espace ;
 - introduire et développer l'exemple.
- Connaissance des normes de l'oral  [Normes de l'oral.](#)

Évaluer et améliorer la qualité d'une explication de procédure.

-  [Zoom sur les opérations d'écriture et de parole.](#)
- Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  [Genres : grilles d'évaluation.](#)

RESSOURCES SOCIOCULTURELLES

Pour comprendre le contrat implicite de l'explicitation et de l'échange sur des procédures :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enjeu réflexif : passer du simple « faire » au « faire en conscience ». ▪ Authenticité du propos et bienveillance des interlocuteurs non évaluateurs.
Pour favoriser la relation interpersonnelle :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Règles de courtoisie (face, territoire)* : respect des tours et temps de parole, jugement/non-jugement.

ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

- UAA 1 à 6 : consulter les tâches réflexives proposées pour chaque unité.
- L'explicitation ou l'échange de procédures peut être convoqué dans d'autres disciplines, mais la spécificité de chaque discipline (sens spécifique des consignes, métalangage et procédures disciplinaires) limite la portée du transfert.



Pistes méthodologiques

Quelles difficultés les élèves ont-ils à surmonter pour mettre en œuvre une démarche réflexive ?

La posture réflexive n'est pas spontanée. Il ne suffit pas que les élèves multiplient des expériences d'apprentissage pour qu'ils s'engagent, du même coup, dans une réflexion sur celles-ci. La métacognition est à construire progressivement chez les élèves avec l'aide du professeur.

L'entreprise peut se heurter à divers obstacles.

- La surcharge cognitive : la mobilisation de la compétence réflexive peut être difficile pour les élèves dont toute l'attention est accaparée par la résolution de la tâche.
- Le rapport au savoir : les procédures d'un élève résultent en partie de sa conception de l'apprentissage et de son rapport au savoir. Celui qui estime que l'apprentissage est un processus immédiat et instantané ou un processus passif d'exposition à des contenus n'acceptera pas facilement de consacrer du temps à des démarches réflexives. De même, celui qui pense qu'il suffit d'appliquer, de copier les procédures du maître pour apprendre. Ou encore tel autre qui pense qu'apprendre consiste à restituer le plus fidèlement possible un discours à son producteur et privilégie le « par cœur ».
- La problématique de l'autoévaluation : les élèves en inconfort scolaire identifient souvent mal ou de manière simpliste et restrictive leurs difficultés et leurs démarches.
- Les difficultés d'explicitation, d'analyse et d'abstraction sur le plan cognitif et langagier : expliciter l'expérience, l'évaluer, la formaliser en mettant à distance son caractère particulier (« ici et maintenant ») n'est aisément ni sur le plan cognitif ni sur le plan verbal.
- Le caractère impliquant du recul réflexif : il peut aboutir à une remise en cause du « moi intellectuel » et les adolescents refusent parfois d'initier une telle démarche dont ils pourraient sortir « perdants », à fortiori si elle est publique.

Quelle posture la démarche réflexive requiert-elle de l'enseignant ?

La spécificité de nos habitudes intellectuelles ne peut nous apparaître que si nous sommes mis en présence d'autres stratégies qui divergent des nôtres, les interrogent et les enrichissent. La comparaison des procédures entre élèves permet que chacun devienne le miroir du fonctionnement mental de l'autre. L'enseignant peut également lui-même s'engager dans une démarche réflexive :

- s'obliger, quand faire se peut, à réaliser soi-même les tâches proposées aux élèves, c'est accepter de mesurer leur degré de complexité, de penser les ressources nécessaires et donc adopter une posture d'enseignant réflexif ;
- réaliser la tâche ou certaines de ses étapes devant ses élèves en rendant explicites les démarches utilisées, le processus de la pensée, c'est donner l'exemple d'un praticien réflexif. Par exemple, dans une tâche d'écriture, modéliser les opérations d'écriture en écrivant réellement devant les élèves tout en évoquant à haute voix les questions que l'enseignant se pose pour rechercher des idées, les organiser, rédiger, évaluer le contenu de son texte, la qualité de la langue, ...
- questionner ses propres démarches et les relativiser en comparaison avec celles d'autrui (autres enseignants ou adultes, élèves, ...) permet d'éviter de se positionner comme modèle unique.

Quelle évaluation et à travers quelles unités ?

L'approche réflexive ne vise pas à inculquer LA méthodologie, LA procédure de résolution d'une tâche. La démarche réflexive priviliege l'approche ouverte, compréhensive en évitant les normes à priori. On évaluera donc la seule qualité de l'explicitation et non pas la pertinence de la procédure²⁹.

Si les UAA 1 à 6 proposent en *tâches auxiliaires* des tâches réflexives renvoyant à l'UAA 0, il n'y pas lieu de mener une évaluation à valeur certificative de celles-ci pour chaque unité. Des choix sont à opérer. Comment ?

Peut-être en réservant l'explicitation de procédures à des unités dont les tâches globales et singulièrement les productions sont plus « opaques » (*Portefeuille de textes référencés* de l'UAA 1, *intervention personnelle dans une œuvre culturelle source* pour l'UAA 5 par exemple). Une explicitation de procédure accompagnant ces travaux éclairera l'enseignant sur les choix effectués, les démarches suivies, pas toujours directement perceptibles dans la seule production.

Quels dispositifs et outils pédagogiques pour développer la compétence réflexive ?

La démarche réflexive ne peut être que provoquée par des dispositifs et des outils pédagogiques élaborés à cet effet par l'enseignant. C'est de la qualité de ceux-ci que dépend grandement la réussite de l'activité.

- Dispositifs : moments d'échanges structurés entre pairs, observation de démarches, co-construction d'outils (grilles, procédures de réalisation, ...), séance de réalisation collective d'une tâche (écriture collaborative), recours à l'écriture individuelle (journal de bord, ...) pour sa capacité intrinsèque à favoriser la distanciation, la structuration de la pensée, ...
- Outils : pour questionner les représentations, les pratiques et les démarches afin de permettre à l'enseignant de se faire une idée du « déjà-là » des élèves³⁰ ; pour observer des démarches ; pour évaluer les productions ; pour formaliser les procédures, ... [Lecture, écriture : Pistes diagnostiques et activités de remédiation pour clarifier l'activité de lecture et l'activité d'écriture.](#)

²⁹ « Les manières d'apprendre de l'élève (ses stratégies, ses méthodes, ses habitudes scolaires) appartiennent au registre des moyens. Autant une des fonctions sociales de l'école consiste à procéder à l'évaluation de résultats de l'apprentissage, autant elle doit sans doute éviter d'édicter des normes sur les moyens intellectuels mis en œuvre pour produire ces résultats (ASTOLFI J-P, PETERFALVI B. et VÉRIN A., 1991 ; MEIRIEU Ph. et DEVELAY, M. 1992) ». (ROMAINVILLE M., « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques » in *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Presses de l'Université du Québec, 2007).

³⁰ « Apprendre, c'est modifier ses conceptions initiales. On apprend à partir de, grâce à, voire contre ses savoirs d'expérience. (...) Si la formation ne tient pas compte des manières initiales d'apprendre de l'élève, elle développe des stratégies peu intégrées à ses pratiques, abandonnées sitôt que le contexte ne les impose plus, parce qu'elles ont été « plaquées » sur ses anciennes manières d'apprendre, bien plus prégnantes. », ROMAINVILLE M., op. cit.

À quels moments de l'apprentissage et par quelles démarches, organiser les temps réflexifs ?

Après la réalisation de la tâche, mais aussi avant, voire en cours de réalisation.

En phase initiale, si l'apprentissage proposé est neuf.

En phase de rupture quand le besoin s'en fait sentir : doute face à l'efficacité d'automatismes anciens, performances non satisfaisantes, perte de temps, confrontation à des pratiques fort différentes (transition entre deux degrés d'enseignement ou écoles différents, ...).

MOMENT	DÉMARCHES RÉFLEXIVES	ACTIVITÉS
AVANT L'EXÉCUTION DE LA TÂCHE	Activation des connaissances antérieures et liens avec d'autres tâches	<ul style="list-style-type: none">▪ Exprimer les connaissances et procédures dont on dispose sur le sujet et la tâche, leur degré de certitude, d'efficacité.▪ Faire des analogies éventuelles avec d'autres situations, tâches, sujets.
	Planification	<ul style="list-style-type: none">▪ Anticiper les difficultés qu'on pourrait rencontrer, les connaissances et procédures dont on aurait besoin.▪ Déterminer/construire une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer.
PENDANT L'EXÉCUTION DE LA TÂCHE	Analyse et ajustement	<ul style="list-style-type: none">▪ Réajuster la stratégie d'action.▪ Réajuster la planification (écrit intermédiaire).▪ Identifier de nouveaux besoins et tenter d'y répondre (aides, recherches supplémentaires, ...).
APRÈS L'EXÉCUTION DE LA TÂCHE	Explicitation	<ul style="list-style-type: none">▪ Expliciter la procédure suivie pour soi, un pair, un enseignant bienveillant.
	Analyse	<ul style="list-style-type: none">▪ Comparer les connaissances/procédures antérieures avec les nouvelles connaissances/procédures acquises.▪ Évaluer la production au regard des caractéristiques attendues, de la procédure et de la stratégie d'action utilisées.
	Réajustement	<ul style="list-style-type: none">▪ Comparer la production et la procédure personnelles avec celles de pairs.
	Abstraction	<ul style="list-style-type: none">▪ Formaliser (dans un journal personnel de réflexion, une fiche outil, ...) la procédure réajustée, les enseignements tirés de l'expérience, ...

Comment construire un climat de sécurité propre à l'apprentissage de l'oralité ?

Comment gérer l'évaluation de l'oral en classe ?

Comment garder trace des activités orales ?

 [UAA 4. Pistes méthodologiques.](#)

UAA 1. Rechercher l'information

Finalités

Rechercher de l'information en consultant plusieurs sources via la recherche en bibliothèque, la navigation sur le Web ... est « une compétence cognitive indispensable pour l'apprenant et le citoyen d'aujourd'hui et de demain. La recherche documentaire est une voie d'accès au monde de la connaissance, un des outils incontournables de la démarche intellectuelle.

Naviguer dans un ou plusieurs textes écrits et imprimés, hypertextuels*, multimédias* ou hypermédias* pour sélectionner des informations et en garder trace permet l'exercice d'une citoyenneté critique »³¹. Ne pas enseigner cette compétence, à l'ère du numérique, contribuerait à créer ou entretenir une « fracture numérique » préjudiciable à l'exercice de la démocratie.

Si d'autres disciplines scolaires recourent à la recherche d'informations, le cours de français a néanmoins un rôle particulier à jouer dans l'apprentissage de cette compétence. Elle est étroitement liée à des stratégies de lecture qui se sont complexifiées avec l'apparition de nouvelles formes de textes (hypermédia*, ...) dont l'apprentissage incombe aux professeurs de français.

La recherche d'informations est liée à un projet, un réinvestissement : c'est pour répondre à une question, à une consigne, ou pour préparer une prestation écrite ou orale que l'élève s'informe. La présente unité trouve tout son sens articulée à d'autres : la sélection d'informations ne se fait pas sans lien avec un projet d'utilisation de ladite information pour en rendre compte (UAA 2), pour s'en servir dans un contexte d'argumentation (UAA3 et 4) ou pour en savoir plus sur une œuvre culturelle par exemple (UAA 5 et 6). Ces objectifs donnent sens à la recherche et permettent de juger de la pertinence des résultats obtenus.

Même si, dans la réalité, les élèves sont confrontés immédiatement à la pluralité des textes, le *Référentiel* fixe le niveau d'exigence minimal du 2^e degré à la capacité à gérer la recherche dans un seul texte de référence – d'une certaine ampleur –, alors qu'au 3^e degré, la recherche, au départ de plusieurs textes, débouchera sur la confection d'un portefeuille organisé de textes référencés.

³¹ *Référentiel*, (op. cit.).



UAA 1. Rechercher l'information

2^e DEGRÉ

Compétences à développer

- Naviguer dans un texte³² écrit imprimé (dictionnaire, encyclopédie, journal, catalogue, ...) et sélectionner l'information.
- Naviguer dans un texte hypermédia* (encyclopédie en ligne, site de référence, ...) et sélectionner l'information.

Production

- Sélection d'informations référencées.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES								
En autonomie, pour résoudre un problème, vérifier une information ou répondre à une question,	3-4 TQ et P								
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Naviguer dans un texte imprimé, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace. ✓ Naviguer dans un texte hypermédia, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace. 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Identifier et comprendre la consigne de recherche.</i> </td><td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Identifier un texte et référencer la source d'un texte.</i> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>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.</i> </td><td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Dans un ou plusieurs contextes</i> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Évaluer et améliorer la qualité de la sélection.</i> </td><td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Naviguer dans un texte imprimé/ hypermédia* et localiser l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i> </td></tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Sélectionner l'information, en garder trace et la référencer.</i> </td><td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <i>Lire l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i> </td></tr> </table>	<i>Identifier et comprendre la consigne de recherche.</i>	<i>Identifier un texte et référencer la source d'un texte.</i>	<i>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.</i>	<i>Dans un ou plusieurs contextes</i>	<i>Évaluer et améliorer la qualité de la sélection.</i>	<i>Naviguer dans un texte imprimé/ hypermédia* et localiser l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>	<i>Sélectionner l'information, en garder trace et la référencer.</i>	<i>Lire l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>
<i>Identifier et comprendre la consigne de recherche.</i>	<i>Identifier un texte et référencer la source d'un texte.</i>								
<i>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.</i>	<i>Dans un ou plusieurs contextes</i>								
<i>Évaluer et améliorer la qualité de la sélection.</i>	<i>Naviguer dans un texte imprimé/ hypermédia* et localiser l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>								
<i>Sélectionner l'information, en garder trace et la référencer.</i>	<i>Lire l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>								
Tâches	Ressources								
<i>Identifier et comprendre la consigne de recherche.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0. 								
<i>Identifier un texte et référencer la source d'un texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute : assurer la lisibilité à l'écran ou l'audibilité du texte, modes de lecture/écoute avec annotations, traces. ▪ Genre (grâce au paratexte, à la page d'accueil). ▪ Auteur(s) du texte, et/ou émetteur de l'information. ▪ Éditeur : site, maison d'édition, journal, ... ▪ Références biblio/sitographiques : auteur(s), titre, date(s), U.R.L., ... 								
<i>Naviguer dans un texte imprimé/hypermédia* et localiser l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute : modes de lecture/écoute sélective* ; lecture/surveil*/linéaire/tabulaire/hypertextuelle. ▪ Outils de recherche et de navigation : sommaire ou table des matières, guide d'emploi, menu, index, onglets, moteur de recherche ; recherche par des mots-clés ou par des mots exacts entre guillemets (fonction de recherche informatique de base). ▪ Mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte, ... ▪ 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, ...) 								

32 Texte d'une certaine ampleur destiné à une lecture sélective* et permettant donc la navigation du lecteur.

<i>Lire l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  <u>Zoom sur les processus de lecture/écoute</u> : modes de lecture/écoute avec retours en arrière, avec outils de référence ; lecture avec agrandissements ou ralentis. ▪ Structures discursives* : descriptive, explicative, narrative, argumentative. ▪ Ressources relatives : <ul style="list-style-type: none"> - au genre du texte ; - <u>à la cohérence textuelle</u> : <ul style="list-style-type: none"> ‣ marques de segmentation ; ‣ outils de reprise de l'information ; ‣ organisateurs textuels et connecteurs usuels. ▪ Progression et hiérarchisation des informations : 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, en garder trace et la référencer.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparaison entre les informations de la consigne de recherche et celles fournies par le texte. ▪ Procédures de sélection : suppression des informations jugées non pertinentes, sou(sur)lignement des informations de premier plan, mots-clés, schéma, ... ▪ Critère de pertinence : adéquation de la sélection des informations à la consigne de recherche. ▪ Techniques pour copier/coller, enregistrer, transcrire, sur(sou)igner. ▪ Techniques de référencement  <u>Zoom sur les ressources typographiques</u>.
<i>Évaluer et améliorer la qualité de la sélection.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critère de pertinence : adéquation de la sélection des informations à la consigne de recherche ; fidélité au texte source dans la sélection des informations et le référencement. ▪ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité  <u>Genres : grilles d'évaluation</u>.
<i>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.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  <u>UAA 0, 2^e degré</u>.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour utiliser l'information de façon légale :	<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"> ▪ UAA 2 : réduction ou résumé. ▪ UAA 3 et 4 : recherche d'informations en vue d'argumenter. ▪ UAA 5 et 6 : recherche d'informations sur une œuvre culturelle. 	



UAA 1. Rechercher l'information

3^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Naviguer dans plusieurs textes³³ dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia* ; sélectionner des textes et des informations adéquats.

Production

- Portefeuille (papier et/ou numérique) de textes référencés, organisés avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information  2^e degré.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
5-6 TQ, P et 7 P	
<p><i>En autonomie³⁴, pour explorer un sujet donné ou réaliser une tâche de recherche dans un contexte déterminé,</i></p> <p>✓ Naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia et un hypermédia. Sur la base de cette recherche, réaliser un portefeuille de textes référencés, organisés (table des matières/sommaire) avec pour chaque texte une trace de la sélection de l'information.</p>	<p>Analyser les paramètres de la situation de communication de la recherche.</p> <p>Justifier la sélection ou l'élimination d'un texte. Justifier l'organisation du portefeuille. Expliciter après la tâche les stratégies de lecture et/ou procédures de navigation.</p> <p>Évaluer et améliorer la qualité d'un sommaire ou d'une table des matières.</p> <p>Évaluer et améliorer un portefeuille de textes référencés avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information.</p> <p>Archiver, conserver, classer et référencer les textes.</p> <p><i>Dans un ou plusieurs contextes</i></p> <p>Explorer le sujet et définir ses besoins informationnels.</p> <p>Accéder à la documentation/ l'information.</p> <p>Identifier des textes et référencer les sources des textes.</p> <p>Sélectionner les textes exploitables.</p> <p>Localiser et lire l'information.</p> <p>Sélectionner l'information et en garder une trace.</p> <p>Développer/relancer/réajuster la recherche.</p>
TÂCHES	RESSOURCES
<p>Analyser les paramètres de la situation de communication de la recherche.</p> <p>Explorer le sujet et définir ses besoins informationnels.</p> <p>Accéder à la documentation / information.</p> <p>Identifier des textes et référencer les sources des textes.</p> <p>Naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia*.</p> <p>Sélectionner les textes exploitables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Valeurs particulières de la situation de communication. Méthodes de questionnement : brainstorming, schéma euristique, « c'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? », ... Centres de documentation, bibliothèques, institutions, ... Personnes ressources : bibliothécaire, expert, ... Web : site de référence, moteurs de recherche, ... Références biblio/sitographiques  Zoom sur les ressources typographiques : <ul style="list-style-type: none"> - en général : auteur(s), titre, éditeur, date d'édition ; - pour le Web : distinguer le site hébergeur ou éditeur de l'auteur éventuel de certains textes, date de consultation/ mise à jour. Contexte de diffusion (qui écrit quoi, pour qui et pour quoi ?) : vulgarisé/professionnel/scientifique/administratif/commercial/... <ul style="list-style-type: none">  2^e degré. Outils de recherche et de navigation : requête par des fonctions avancées (« OR », « - », pays, langue, ...). Fiabilité du texte <ul style="list-style-type: none"> - mention ou non des sources : éditeur du site et des auteurs des textes ; - degré d'expertise, statut de l'éditeur et de l'auteur³⁵ ; - degré d'actualité/obsolescence de l'information³⁶.

33 Les textes visés sont destinés – par leur ampleur et leur structure – à une lecture survol* et une lecture sélective*.

34 Avec l'aide de l'enseignant en 5-6 P, en autonomie et avec certification en 7 P.

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

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

<i>Localiser et lire l'information.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  2^e degré.
<i>Sélectionner l'information et en garder une trace.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  2^e degré.
<i>Développer/relancer/réajuster la recherche.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mode de lecture hypertextuelle : <ul style="list-style-type: none"> - hyperliens internes et externes à la page, au site ; - nouvelles pages obtenues par la première requête ; - nouvelle requête.
<i>Archiver, conserver, classer et référencer les textes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Techniques pour copier/coller, enregistrer, archiver, transcrire. ■ Logiciel(s) de référencement. ■ Table des matières/sommaire.
<i>Évaluer et améliorer un portefeuille de textes référencés avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité ↓ Genres : grilles d'évaluation. ■ Critère de pertinence. ■ Adéquation de la sélection des textes et des informations à l'objet de la recherche : informations adéquates, complètes et variées. ■ Fiabilité et diversité des sources. ■ Fidélité aux textes sources dans : <ul style="list-style-type: none"> - la reproduction des textes ; - la sélection des informations ; - le référencement.
<i>Rédiger une table des matières/un sommaire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  Zoom sur les opérations d'écriture. ■ Mécanismes de condensation : ponctuation, mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, ... ■ Homogénéité de la formulation (phrase nominale, interrogation, infinitif, ...) des titres et sous-titres de même niveau. ■ Connaissance des normes de l'écrit.
<i>Évaluer et améliorer la qualité d'un sommaire ou d'une table des matières.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  Zoom sur les opérations d'écriture. ■ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence ↓ Genres : grilles d'évaluation.
<i>Justifier la sélection ou l'élimination d'un texte. Justifier l'organisation du portefeuille. Expliciter après la tâche les stratégies de lecture et/ou procédures de navigation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<i>Pour utiliser l'information de façon légale :</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  2^e degré.
<i>Pour réfléchir aux usages du Web :</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conséquences : reproductibilité (avec effet démultiplicateur), accessibilité et persistance des informations diffusées. ■ Identités numériques*. ■ Notions à mettre à jour : auteur/destinataire, privé/public, légal/illégal, gratuit/payant, ... dans la culture d'Internet basée sur le partage.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ UAA 2 : réduction ou résumé d'un texte sélectionné lors de la recherche, réponse écrite synthétique ou exposé oral synthétique de textes sélectionnés lors d'une recherche d'informations. ■ UAA 3 et 4 : recherche d'informations en vue d'argumenter. ■ UAA 5 et 6 : recherche d'informations sur une œuvre culturelle. ■ Formation sociale et économique (6^e année) - <i>UAA 4 Interactions médiatiques</i> : principes du droit en rapport avec les médias, identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale. ■ La recherche d'informations peut être convoquée dans d'autres disciplines : Formation sociale et économique, Formation historique et géographique, Formation scientifique, ... 	

Pistes méthodologiques

Quels critères de progression se donner alors que l'information est aujourd'hui accessible de façon immédiate, pléthorique et complexe ?

Dans la mesure du possible, à l'école aussi, l'élève pratiquera le Web dans sa complexité dès le 2^e degré : il sera amené à observer la diversité des sites et des textes présentés et à comparer des informations même s'il ne sera pas certifié là-dessus à ce moment de son cursus. Il s'agira, dans l'apprentissage, de contrer le sentiment qu'a l'élève de maîtriser spontanément la recherche, particulièrement sur le Web, et de le pousser à chercher plus loin que la première réponse trouvée.

Sélectionner les informations en fonction d'une consigne, d'une question, donnée par l'enseignant ou validée par lui pour éviter la dispersion au 2^e degré, permettra de passer au 3^e degré à une attitude plus autonome face à un sujet de recherche dont il conviendra d'explorer les divers aspects. Le choix des textes et/ou des informations pertinentes restent des opérations complexes faites d'anticipation (via le choix des mots clefs ou des stratégies de recherche qui anticipent sur le résultat sans le connaître), de comparaison (entre la consigne de départ et l'information identifiée), d'évaluation.

Faut-il privilégier la recherche sur le web ?

Le fait que la recherche d'informations se fasse aujourd'hui principalement de manière numérique ne doit pas pour autant bannir de la classe les autres supports dont il conviendra de montrer les enjeux et intérêts spécifiques. Par exemple, la visite d'une bibliothèque « classique » et la rencontre avec un bibliothécaire permettent d'opérer un premier « filtrage » dans la recherche d'informations sans doute plus fiable que la seule navigation autonome sur le Web.

Faut-il absolument un matériel sophistiqué et de hautes compétences technologiques pour enseigner la recherche via le web ?

Le recours aux technologies numériques ne présuppose pas nécessairement un haut degré d'expertise de l'enseignant et d'équipement des classes : certains apprentissages sont possibles avec un simple ordinateur et un projecteur sans nécessairement disposer d'une salle multimédia équipée de plusieurs postes  [Numérique](#).

Si les élèves possèdent des compétences dans l'utilisation des technologies numériques, à l'enseignant de se servir de cette opportunité. Laisser dans un premier temps l'élève « naviguer » (avec curiosité) et intervenir davantage en tant qu'enseignant comme ressource pendant l'activité, que comme prescripteur d'une modalité particulière produit de bons résultats. Le travail en duos permet aussi de développer la posture réflexive.

La position de l'enseignant est centrale comme guide au niveau de la réflexion :

- sur la pertinence des informations recueillies ;
- sur l'évaluation collective des procédures mises en place par les élèves ;
- sur leur posture par rapport aux technologies de l'information.

L'attention à ces aspects aidera aussi à éviter de tomber dans les travers de la délégation du travail de recherche vers le temps extrascolaire et de l'illusion de sérieux d'un contenu creux bien mis en page.

Comment circonscrire la navigation hypertextuelle ?

Un élève qui « ouvre » très peu de liens, et visite donc peu de pages, risque de mal réussir sa recherche. Néanmoins, celui qui en ouvre beaucoup, qui clique sur tout ce qui bouge, se disperse et perd en efficacité. Apprendre à fermer les fenêtres et les distracteurs inutiles durant la navigation est déjà un premier automatisme à encourager. Il est intéressant pour une tâche de recherche, de comparer les résultats aux procédures (pages ouvertes, ...) de chacun, d'identifier les distracteurs... [Tâche auxiliaire réflexive](#).

Comment identifier la source d'un texte sur le Web ?

Les sources d'une information sont multiples sur le Web : moteur de recherche, hébergeur, site, texte consulté, auteur.

Une lecture des codes URL (adresse de la page), une comparaison des résultats issus de plusieurs moteurs de recherche, une confrontation de textes divers permettent d'explorer l'existence et le rôle des diverses « sources » de l'information.

Un des principaux déplacements opérés par le Web, est celui de la question de l'auteur : celui-ci peut-être anonyme, s'exprimer sous plusieurs identités différentes (les pseudos), participer à une écriture collective, ...

Le glissement de la notion d'auteur devrait pousser à interroger davantage les textes au niveau des traces d'intention et d'expertise de leur(s) auteur(s). L'enseignant pourrait mener une réflexion critique sur la question de l'identité numérique* avec les élèves mis en situation, par exemple, de participer à une production diffusée sur le Web [Numérique](#).

Comment apprendre aux élèves à garder des traces ?

La technique pour garder traces d'un ou plusieurs textes variera selon le langage utilisé par le texte source (écrit, sonore, audiovisuel, ...):

- copier-coller, capture d'écran (si possible dans la présentation originale) si le texte est écrit ou iconique ;
- enregistrement ou adresse de la page si le texte est sonore ou multimédia.

La sélection des informations dans le(s) texte(s) variera également selon le langage utilisé par le texte source :

- sou(sur)lignement ou recopiage de la sélection si le texte est écrit ;
- enregistrement de la sélection ou, à défaut de moyens techniques adéquats, indications permettant le repérage de la séquence choisie et/ou transcription de l'information en langage écrit, si le texte source est multimédia.

Faut-il interdire le « copier-coller » ou s'en saisir ?

Favorisé par la technologie numérique, le copier-coller a mauvaise presse. Il serait signe d'une incapacité (à écrire ou à penser par soi-même) ou d'une malhonnêteté. Les élèves quant à eux ont des difficultés à comprendre et articuler deux modèles valorisés par l'école : celui d'une création singulière et d'une pensée originale et celui qui impose de se documenter et de s'en remettre aux savoirs existants. La « liberté numérique » du Web questionne l'injonction à citer ses sources et la notion d'auteur.

L'emprunt est une forme d'appropriation effective de savoirs : par lui se joue l'entrée du lecteur dans le texte et son désir d'intervenir. Elle suppose des compétences diversifiées : sélectionner l'information, la saisir/conserver, la traduire par la citation, fabriquer un nouveau texte nourri d'autres textes.

Le copier-coller est aussi le lieu de l'apprentissage d'une distance critique à l'égard des savoirs et des informations. Il permet l'évolution d'une pratique spontanée vers une pratique plus contrôlée. Quels extraits sélectionner ? Qu'est-ce qui fait la pertinence d'une information, d'un savoir ? Quand faut-il reformuler³⁷ ou citer ?

Le copier-coller est enfin l'occasion d'une réflexion épistémologique. Jusqu'à quel point une pensée, un savoir, un écrit, peuvent-ils être totalement une création singulière et originale (notions de stéréotype*, d'intertexte*) ? La traçabilité des sources et leur exhaustivité ne sont-elles pas unurre ? La question de la propriété intellectuelle ne se pose-t-elle pas nouvellement sur le Web social basé sur le partage³⁸ et les logiques coopératives ? Partager des connaissances et des informations, est-ce voler ?

37 Ce qui est dit est parfois bien dit et tellement bien dit.

38 « Le Web 2.0, c'est le partage de l'information, fondé sur des bases de données ouvertes qui permettent à d'autres utilisateurs de les employer. » (PORTER, 2005, <http://bokardo.com/archives/not-a-technology-but-sharing/>). « Nous finissons toujours par utiliser des ressources informatiques que nous ne possédons pas nous-mêmes. Et en retour, quelqu'un ou quelque chose finira par utiliser les nôtres. C'est l'inclination naturelle de la technologie numérique vers ce qui pourrait être bien sa principale caractéristique : le partage. » (RUSHKOFF D., *Les 10 commandements de l'ère numérique*, FYP Éditions, Paris, 2012).

UAA 2. Réduire, résumer et synthétiser

Finalités

Réduire et résumer un texte, synthétiser un ensemble de textes en réponse à une question sont des compétences cognitives incontournables pour l'appropriation et la transmission de connaissances.

Ces compétences sont devenues aujourd'hui encore plus indispensables vu la quantité d'informations à laquelle nous sommes confrontés. Par ailleurs, ces compétences sont fondamentales dans la vie professionnelle³⁹ et mobilisées par les autres disciplines scolaires.

Elles sont aussi des compétences communicationnelles ayant pour but de transmettre rapidement à autrui des connaissances en les condensant. Ceci requiert non seulement une compréhension fine des informations, mais aussi leur traitement à la fois fidèle et distancié⁴⁰ et une prise en compte de la situation de communication.

Au 2^e degré de l'enseignement de qualification, on développe la compétence à réduire et à résumer un texte. Au 2^e degré professionnel, on peut se limiter à la réduction⁴¹. On peut aussi ajuster la difficulté du texte source en fonction de la classe. Au 3^e degré, on poursuit l'apprentissage du résumé, à fortiori au 3^e degré professionnel, si cet objectif n'a pas été atteint, et on y ajoute la synthèse de plusieurs textes, à l'écrit, mais aussi à l'oral (exposé avec support de communication).

Si résumer/synthétiser est une compétence en soi, elle n'a de sens que par rapport à un projet lorsqu'il s'agit d'informer, mais aussi parfois de convaincre (UAA 3 et 4).

³⁹ Par exemple, pour rendre compte d'une réunion, pour transmettre une information à une équipe, pour synthétiser les caractéristiques techniques d'un produit ou d'un service, pour présenter brièvement un problème dans un format imposé, ...

⁴⁰ Dans la pratique du résumé, on ne rencontre pas de texte en « je », par exemple.

⁴¹ On entend par réduction le texte issu d'une triple opération : sélection, effacement des informations et articulation cohérente. À la différence du résumé, la réduction ne contraint pas à une reformulation personnelle.

UAA 2. Réduire, résumer et synthétiser

2^e DEGRÉ

Compétences à développer

- Réduire un texte.
- Résumer un texte.

Productions

- Réduction de texte.
- Résumé d'un texte sous la forme, au choix, d'un sommaire, d'une notice, d'un chapeau informatif, d'un résumé introductif d'un article (d'une encyclopédie en ligne, ...) ou genre équivalent pour informer autrui.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<p style="text-align: center;">3-4 TQ</p> <p><i>En autonomie et dans une situation précise de communication,</i></p> <div style="background-color: #e0f2ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>✓ Réduire un texte pour s'en approprier le contenu.</p> <p>✓ Résumer un texte dans une longueur imposée sous la forme, au choix, d'un sommaire, d'une notice, d'un chapeau informatif, d'un résumé introductif d'une encyclopédie en ligne... ou genre équivalent pour informer autrui.</p> </div> <p style="text-align: center;">3-4 P</p> <p>✓ Réduire un texte pour s'en approprier le contenu.</p>	<p><i>Analyser les paramètres de la situation de communication du texte source et du genre de résumé à produire.</i></p> <p><i>Lire les informations du texte source et manifester sa compréhension.</i></p> <p><i>Après la tâche et en fonction du texte source et du genre de résumé, justifier la sélection des informations.</i></p> <p><i>Dans un ou plusieurs contextes</i></p> <p><i>Évaluer et améliorer la qualité d'une réduction de texte/d'un résumé.</i></p> <p><i>Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma, plan...).</i></p>
TÂCHES	RESSOURCES
<p><i>Analyser les paramètres de la situation de communication du texte source et du genre de résumé à produire.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication. ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Contrainte de longueur du résumé.
<p><i>Lire les informations du texte source et manifester sa compréhension.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute : mode de lecture/écoute intégrale, directe ou différée, avec retours en arrière, avec annotations, traces, ..., avec outils de référence ; lecture avec agrandissements ou ralentis. ▪ Caractéristiques du support et du genre. ▪ Connaissances de la thématique et de son lexique. ▪ Structure discursive* dominante : explicative, descriptive, argumentative, ... ▪ Cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs.
<p><i>Sélectionner les informations.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression et hiérarchisation des informations : sujet-propos, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité, ...)  Zoom sur les ressources typographiques. ▪ Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots-clés, schéma, ...

<i>Textualiser la réduction.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪  Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle . ▪ Références du texte source :  UAA 1, 2^e degré. ▪ Connaissance des normes de l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> -  Normes de l'écrit ; - conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination  Zoom sur les ressources typographiques.
<i>Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma, plan...).</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Structure discursive* dominante (du texte source).
<i>Rédiger le résumé dans une longueur imposée.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Caractéristiques du genre de résumé. ▪ Énonciation non ancrée dans la situation de communication. ▪ Procédures pour importer et condenser les informations : <ul style="list-style-type: none"> - ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ; - procédés de condensation : ponctuation, mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, réduction nominale, infinitive, ... ▪  Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle. ▪ Références du texte source :  UAA 1, 2^e degré. ▪ Connaissance des normes de l'écrit : <ul style="list-style-type: none"> -  Normes de l'écrit ; - conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination  Zoom sur les ressources typographiques.
<i>Évaluer et améliorer la qualité d'une réduction de texte/ d'un résumé.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Critères de lisibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Après la tâche et en fonction du texte source et du genre de résumé, justifier la sélection des informations.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour utiliser et diffuser l'information de façon légale :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 1.
Pour comprendre le contrat implicite de communication :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information rapide d'un tiers n'ayant pas accès à la source d'information, fidélité de l'énonciateur dans le traitement de l'information.
Pour favoriser la relation interpersonnelle :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Règles de courtoisie* : respect de la face (soin de la présentation, normes de l'écrit).
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : réduction ou résumé d'un texte sélectionné lors d'une recherche d'informations. ▪ La réduction ou le résumé peuvent être convoqués 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 du transfert. 	

UAA 2. Réduire, résumer et synthétiser

3^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Résumer un texte (5-6 P uniquement [2^e degré](#)).

Production

- Résumé (sous la forme d'un sommaire, d'une notice, d'un chapeau informatif, d'un résumé introductif d'un article d'une encyclopédie en ligne, ... ou genre équivalent) [2^e degré](#).

Compétence à développer

- Synthétiser un ensemble de textes portant sur un même sujet.

Productions

- Au départ d'un portefeuille de textes et en réponse à une (ou plusieurs) question(s) :
 - réponse écrite synthétique ;
 - exposé oral synthétique (avec support de communication multimédia ou équivalent).

TÂCHES GLOBALES		TÂCHES AUXILIAIRES	
En autonomie et dans une situation précise de communication,	5-6 P Résumer un texte dans une longueur imposée sous la forme d'un sommaire, d'une notice, d'un chapeau informatif, d'un résumé introductif d'une encyclopédie en ligne... ou genre équivalent 2^e degré .	Analyser les paramètres de la situation de communication de la synthèse à produire. Après la tâche, en fonction du portefeuille de textes, discuter les stratégies de lecture. Avant ou après la tâche, discuter entre pairs les procédures de préparation d'un exposé. Observer et évaluer un exposé. Planifier et préparer l'exposé. Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse écrite synthétique.	Identifier des textes, analyser leur situation de communication et référencer les sources des textes. Lire les informations des textes sources et manifester sa compréhension. Dans un ou plusieurs contextes Sélectionner les textes exploitables. Sélectionner et comparer les informations entre plusieurs textes. Planifier la réponse synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire (schéma...).
En autonomie et dans une situation précise de communication, au départ d'un portefeuille de textes et d'une (ou plusieurs) question(s)	5-6 TQ et P Réaliser un exposé de synthèse (avec support de communication multimédia ou équivalent) dans un temps de parole imposé. 5-6 TQ 7 P Rédiger une réponse écrite synthétique.		

TÂCHES		RESSOURCES
Analyser les paramètres de la situation de communication de la synthèse à produire.		<ul style="list-style-type: none"> Zoom sur les opérations d'écriture. Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication. Contrainte de longueur ou de durée.
Identifier des textes, analyser leur situation de communication et référencer les sources des textes.		<ul style="list-style-type: none"> UAA 1, 3^e degré.
Lire les informations des textes sources et manifester sa compréhension.		<ul style="list-style-type: none"> 2^e degré.
Sélectionner les textes exploitables.		<ul style="list-style-type: none"> UAA 1, 3^e degré.
Sélectionner et comparer les informations entre plusieurs textes.		<ul style="list-style-type: none"> 2^e degré. Critères de comparaison pour identifier la redondance, la complémentarité, l'opposition/contradiction des informations.
Planifier la réponse synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire .		<ul style="list-style-type: none"> Zoom sur les opérations d'écriture. Structure discursive* dominante adéquate à la question.
Rédiger la réponse synthétique.		<ul style="list-style-type: none"> 2^e degré. Articulation question-réponse. Ressources langagières pour exprimer la comparaison.

Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse écrite synthétique.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Critères de lisibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
Planifier et préparer l'exposé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Structure discursive* dominante. ▪ Écrit intermédiaire de l'exposé selon les normes de l'oral. ▪ Support multimédia : <ul style="list-style-type: none"> - informations synthétiques lisibles, hiérarchisées et complémentaires à celles de l'exposé ; - insertion de citations, d'illustrations visuelles ou sonores, d'animations, ... ▪ Aide-mémoire éventuel : <ul style="list-style-type: none"> - informations essentielles lisibles avec citations éventuelles et marques du recours aux supports de communication ; - mécanismes de condensation (ponctuation, mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, réduction nominale, infinitive, ...). ▪ Entrainement à l'oralisation à partir de l'écrit intermédiaire, du support de communication et/ou de l'aide-mémoire.
Prendre la parole en situation d'exposé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Signes d'ouverture (salutations, introduction) et de clôture (conclusion, remerciements). ▪ Énonciation ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire). ▪  Ressources langagières pour importer dans l'exposé ou dans le support de communication le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase). ▪  Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques verbales et non verbales (pauses, gestes structurant les parties) de segmentation de l'exposé et du support ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs accompagnés éventuellement de gestes. ▪ Connaissance des normes de l'oral <ul style="list-style-type: none"> -  Normes de l'oral.
Observer et évaluer un exposé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
Après la tâche en fonction du portefeuille de textes, discuter les stratégies de lecture. Avant ou après la tâche, discuter entre pairs les procédures de préparation d'un exposé.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour utiliser l'information de façon légale :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 1.
Pour comprendre le contrat implicite de communication :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Information rapide d'un tiers n'ayant pas accès aux sources d'information, fidélité de l'énonciateur dans le traitement de l'information.
Pour favoriser la relation :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Règles de courtoisie* à l'oral : respect de la face et du territoire, destinataire en position d'écoute.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : résumé d'un texte sélectionné lors de la recherche, réponse écrite synthétique ou exposé oral synthétique de textes sélectionnés lors d'une recherche d'informations . ▪ Formation sociale et économique (6^e année) - UAA 4 <i>Interactions médiatiques</i>  UAA 1. ▪ Le résumé ou la synthèse peuvent être convoqués 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 synthèses limitent la portée du transfert. 	

Pistes méthodologiques

Comment choisir les textes sources ?

Les caractéristiques des textes sources sont un des paramètres importants de complexité de l'activité résumante et de synthèse. Différents critères peuvent guider le choix des textes :

- la longueur ;
- le degré de proximité du texte avec les connaissances générales et linguistiques des élèves ;
- le degré d'attractivité du texte (présentation, intérêt pour le thème, ...) pour les élèves ;
- le degré de proximité de la structure générale du texte avec des structures discursives* types ;
- la densité des informations et leur rythme de progression, la mise en valeur ou non des informations essentielles (titres et sous-titres, gras, italiques, reformulations, ...), la part d'implicite du texte ;
- la maîtrise ou non par les élèves du bagage lexical abstrait correspondant au contenu du texte à reformuler, résumer et synthétiser étant des activités de généralisation ;
- ...

Faut-il se limiter aux textes à dominante informative ?

La compétence à synthétiser n'exclut pas la prise en compte de textes à dominante argumentative, narrative (témoignage, ...) ou dialoguée (interview) ou des œuvres culturelles.

Quelles formes de résumé/de synthèse ?

Il n'existe pas de résumé en soi. Non seulement les résumés et les synthèses peuvent prendre des formes très variées (suivant le(s) texte(s) source(s) et selon le genre attendu), mais on résume aussi dans un contexte déterminé, avec un objectif et un destinataire précis. On peut résumer pour soi (aide-mémoire pour l'exposé par exemple) ou pour les autres. L'essentiel est d'apprendre à résumer/synthétiser pour quelque chose, et pas seulement pour apprendre, et selon une forme attendue claire qui facilite l'apprentissage.

Quelles stratégies enseigner ?

Des recherches ont montré que les élèves selon leur âge et leur degré d'expertise utilisent deux types de stratégie :

- la copie-suppression, utilisée par les plus jeunes (début du secondaire), consiste à lire le texte séquentiellement, afin de décider quel élément conserver ou supprimer. Cette stratégie est clairement mobilisée dans la réduction de texte ;
- la condensation⁴² et la paraphrase sont utilisées par les élèves plus âgés. Elle permet la combinaison et le réarrangement des idées du texte source, le plus souvent avec leurs mots propres sans exclure pour autant la citation.

Ces stratégies presupposent la compréhension du texte source et sa traduction en une représentation sous la forme d'une structure générale. Des outils peuvent faciliter l'identification de la structure générale (tableau à compléter de structures discursives types, recours aux cartes mentales, ...).

42 Remplacement d'informations sous la forme d'une proposition générale dénotant un ensemble (« J'ai un chat, un chien et des oiseaux. » → « Il a des animaux »).

Dans le cas de la synthèse, s'ajoute un travail de comparaison des informations des différents textes. Pour la synthèse, des tableaux comparatifs se présentant comme des tableaux à double entrée (incluant, si nécessaire, des critères de comparaison qui peuvent parfois difficilement être induits par les élèves eux-mêmes) devraient faciliter le travail de comparaison des informations.

Comment reconnaître l'essentiel de l'accessoire ?

La distinction entre l'essentiel et l'accessoire peut paraître évidente, mais est en réalité floue : elle peut varier selon les personnes et les situations. Certains auront tendance à privilégier des informations correspondant à leurs représentations et/ou provoquant une résonance affective particulière. Il est donc utile d'initier les élèves à des indices objectivables de hiérarchisation des informations (titres et sous titres, jeux typographiques, répétitions ou paraphrases, marques de progression de l'information, ...) et de les soumettre à la comparaison des résultats de lecteurs ou scripteurs différents.

De même, la situation de communication du résumé (longueur, intention, destinataire, forme de résumé ou synthèse) oriente inévitablement la sélection des informations. Cela implique qu'il faut impérativement préciser la situation de communication qui préside à l'écriture du résumé/ de la synthèse et ne pas exercer cette activité dans l'abstrait.

Comment construire un climat de sécurité propre à l'apprentissage de l'oralité ?

Comment gérer l'évaluation de l'oral en classe ?

Comment garder trace des activités orales ?



[UAA 4. Pistes méthodologiques.](#)

UAA 3. Défendre une opinion par écrit

Finalités

Écrire, c'est agrandir le cercle, se relier à des êtres qu'on ne voit pas et avec qui, pourtant, on a besoin ou envie d'entrer en relation. Mais une relation d'un type particulier : car pour écrire, il faut sursoir. Sursoir à la réaction immédiate, au débordement d'affection comme au cri et à l'injure. Sursoir à une expression approximative. Sursoir aussi au désir, toujours très fort, d'avoir une réponse tout de suite. Écrire, c'est donc engager une relation à distance.

Rendre un écrit public impose de se soumettre à des exigences de clarté et de lisibilité. En réalité, donner à lire un texte à d'autres, c'est s'engager, s'exposer, s'inscrire dans un espace social qui permet la formation du citoyen. On ne peut pas vraiment apprendre à écrire tant que ses écrits ne circulent pas, (...), tant que celui qui écrit n'a pas conscience qu'il s'inscrit dans un collectif où il ne peut dire ce qu'il veut que dans la mesure où il s'astreint à des règles qui s'imposent à tous. L'écrit socialisé permet ainsi à l'enfant d'entrer dans un espace social où la liberté et la contrainte ne se concurrencent pas, mais se confortent réciproquement.

MEIRIEU Ph., *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Paris, Bayard-Jeunesse, 2007 (p. 22 et pp. 37-38).

« Argumenter ses opinions et ses demandes 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 active. »⁴³. Exprimer son opinion, réagir à l'opinion d'autrui, susciter l'adhésion, obtenir réparation, ... permettent de prendre sa place dans le monde en se donnant des moyens « pacifiques » d'agir sur celui-ci.

Pourvu qu'il soit doté d'enjeux réels pour le jeune, ce type d'écrits communicationnels offre un cadre motivant à l'apprentissage de l'écriture. Pour que le texte aboutisse, le scripteur doit accepter le difficile apprentissage de la décentration de soi vers autrui et le patient travail d'élaboration qu'implique l'écriture.

Se faire entendre, c'est en effet d'abord se faire comprendre et respecter certaines conventions sociales et linguistiques importantes aux yeux du destinataire : lisibilité de la présentation, intelligibilité de l'information et de la formulation, respect des conventions linguistiques et textuelles socialement requises et ajustement aux caractéristiques du destinataire.

Se faire entendre, c'est aussi développer des arguments susceptibles de toucher le destinataire.

« Au deuxième degré, l'élève doit étayer sa propre opinion. Au troisième degré, il doit réagir à l'opinion et à l'argumentation d'un tiers. De plus, l'élève doit également pouvoir argumenter dans une relation asymétrique : dans le cadre d'une demande au deuxième degré, dans le cadre d'une réclamation au troisième degré »⁴³.

⁴³ Référentiel, (op. cit.).

UAA 3. Défendre une opinion par écrit

2^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Prendre position et étayer une opinion ou une demande.

Productions

- Appréciation personnelle argumentée d'une expérience⁴⁴.
- Lettre ou courriel de demande (ou genre équivalent) dans une relation asymétrique.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p style="margin: 0;">En autonomie et dans une situation de communication précise,</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="flex: 1; text-align: center;"> <p>3-4 TQ et P</p> <p>✓ Rédiger une appréciation personnelle argumentée d'une expérience.</p> </div> <div style="flex: 1; text-align: center;"> <p>3-4 TQ</p> <p>✓ Rédiger une lettre ou un courriel de demande dans une relation asymétrique.</p> </div> </div> </div>	<div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr; gap: 10px;"> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Analyser les paramètres de la situation de communication.</p> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Rechercher de l'information en vue d'argumenter.</p> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Expliciter l'écrit intermédiaire de planification.</p> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Évaluer un discours argumenté.</p> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Évaluer et améliorer la qualité d'une appréciation argumentée d'une expérience/à une demande.</p> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 10px; border-radius: 10px;"> <p>Planifier une appréciation argumentée d'une expérience/une lettre ou courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p> </div> </div>
TÂCHES	RESSOURCES
<p>Analyser les paramètres de la situation de communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication et particulièrement du destinataire.
<p>Rechercher de l'information en vue d'argumenter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1, 2^e degré.
<p>Évaluer un discours argumenté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute. ▪ Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée.
<p>Planifier une appréciation argumentée d'une expérience/une lettre ou courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Structure argumentative*. ▪ Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence, ... ▪ Caractéristiques du genre (appréciation personnelle argumentée, lettre ou courriel de demande). ▪ Représentation des opinions potentielles du destinataire sur le sujet.
<p>Rédiger une appréciation personnelle argumentée d'une expérience ou une lettre/courriel de demande.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ; modalisateurs ; - ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase). ▪ Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs usuels (mots outils, noms, verbes, ...). ▪ Ressources lexicales : vocabulaire inhérent à la thématique.

44 Si l'expérience est culturelle, l'appréciation peut être incluse dans le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle de l'UAA 6 de manière à limiter le nombre de productions.

	<ul style="list-style-type: none"> ■  Ressources langagières pour exprimer : <ul style="list-style-type: none"> - l'opinion ; - la cause ; - le but ; - la conséquence ; - la comparaison ; - la condition ; - l'hypothèse ; - l'exemple. ■ Connaissance des normes de l'écrit  Normes de l'écrit.
<i>Évaluer et améliorer la qualité d'une appréciation argumentée d'une expérience/ d'une demande.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  Zoom sur les opérations d'écriture. ■ Critères de lisibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Explicitier l'écrit intermédiaire de planification.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour utiliser et diffuser l'information de façon légale :	<ul style="list-style-type: none"> ■  UAA 1, 2^e degré.
Pour favoriser la relation et argumenter de manière éthique :	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pluralité des opinions, des appréciations. ■ Règles de courtoisie*. ■ Valeur des différents niveaux de destinataire dans les courriels (cc, cci).
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ UAA 1 : rechercher des informations pour nourrir l'argumentation. ■ UAA 4 : appréciation personnelle argumentée d'une expérience (pratique ou culturelle). ■ UAA 6 : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation motivée). 	

UAA 3. Défendre une opinion par écrit

3^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Étayer une demande (5-6 P  [2^e degré](#)).

Production

- Lettre ou courriel de demande (5-6 P  [2^e degré](#)).

Compétence à développer

- Réagir et prendre position.

Productions

- Réponse à une opinion postée sur un forum ou réponse à un courrier des lecteurs.
- Lettre ou courriel de réclamation (ou genre équivalent).

TÂCHES GLOBALES		TÂCHES AUXILIAIRES			
<i>En autonomie et dans une situation précise de communication,</i>		<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>5-6 P</p> <p>✓ Rédiger une lettre ou courriel de demande  2^e degré.</p> <p>5-6 TQ et P</p> <p>✓ Rédiger une réponse à une opinion postée sur un forum ou une réponse à un courrier des lecteurs.</p> <p>5-6 TQ 7 P</p> <p>✓ Rédiger une lettre ou un courriel de réclamation.</p> </div><div style="width: 45%;"> <div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr; gap: 10px;"> <div style="background-color: #e0e0ff; padding: 5px; border-radius: 5px;"> <p>Analyser les paramètres de la situation de communication.</p> </div><div style="background-color: #e0e0ff; padding: 5px; border-radius: 5px;"> <p>Rechercher l'information en vue d'argumenter.</p> </div><div style="background-color: #e0e0ff; padding: 5px; border-radius: 5px;"> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> </div><div style="background-color: #e0e0ff; padding: 5px; border-radius: 5px;"> <p>Évaluer un (des) discours argumenté(s).</p> </div><div style="background-color: #e0e0ff; padding: 5px; border-radius: 5px;"> <p>Planifier un texte argumenté (demande, réaction à une opinion, réclamation) à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p> </div> </div> </div> </div>			
TÂCHES	RESSOURCES				
Analyser les paramètres de la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication. 				
Rechercher l'information en vue d'argumenter.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 1. 				
Évaluer un (des) discours argumenté(s).	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré. 				
Planifier un texte argumenté (demande, réaction à une opinion, réclamation) à l'aide d'un écrit intermédiaire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré. ▪ Éléments d'accord et/ou de désaccord (avec l'opinion d'autrui) ou objet du litige (en référence à un contrat, un engagement, ...). ▪ Procédés pour développer la contre argumentation : réfutation, concession. ▪ Caractéristiques du genre (réponse à une opinion postée dans un forum ou à un courrier des lecteurs, lettre de réclamation). 				
Rédiger une réaction à une opinion, une lettre de réclamation.	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> -  2^e degré ; - modalisateurs, termes affectifs, ... ▪  Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> -  2^e degré. ▪  Ressources langagières pour exprimer : <ul style="list-style-type: none"> -  2^e degré ; - l'accord, le désaccord ; - la concession ; - la réfutation. ▪ Ressources lexicales : <ul style="list-style-type: none"> -  2^e degré. ▪ Connaissance des normes de l'écrit  Normes de l'écrit. 				

<p>Évaluer et améliorer la qualité d'un texte argumenté : demande/réaction à une opinion/reclamation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Critères de lisibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<p>Explicitier les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication. Discuter des améliorations possibles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour utiliser et diffuser l'information de façon légale :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 1, 2^e degré. ▪ Règlement d'ordre intérieur de l'école. ▪ Charte éditoriale des médias et variation des normes de recevabilité selon les médias. ▪ Limites légales à la liberté d'expression.
Pour favoriser la relation et argumenter de manière éthique :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré.
Pour réfléchir aux usages du Web :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identités numériques*. ▪ Valeur des différents niveaux de destinataire dans les courriels (cc, cci). ▪ Reproductibilité de l'information avec effet démultiplicateur. ▪ Accessibilité et persistance des informations communiquées.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : rechercher des informations pour nourrir l'argumentation. ▪ UAA 6 : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation motivée). ▪ Formation sociale et économique (6^e année) - UAA 4 <i>Interactions médiatiques</i> : principes du droit en rapport avec les médias, offre médiatique, principaux modes de financement des médias, identité personnelle, collective, groupe d'appartenance, influence sociale. 	



Pistes méthodologiques

Quels sujets choisir ?

Les sujets qui s'inscrivent dans une situation de communication authentique sont sans doute les plus susceptibles de rencontrer la motivation des élèves et de provoquer leur engagement dans l'apprentissage. Ils offrent en outre l'avantage au niveau de l'évaluation de pouvoir prendre en compte la réaction effective du destinataire. Le contexte du cours, de la formation, tant générale que qualifiante, offre de nombreuses opportunités.

Mieux vaut éviter d'argumenter à vide sur des sujets rebattus ou pour lesquels les élèves ne disposent pas d'informations ou sur des sujets qui les engagent trop affectivement et empêchent la mise à distance nécessaire à l'apprentissage.

Comment aider les élèves à se décentrer pour prendre en compte l'autre ?

Le développement des compétences argumentatives aux 2^e et 3^e degrés devrait permettre de passer d'une argumentation autocentré ou soumise à la loi du groupe à une argumentation où le sujet peut énoncer sa position tout en reconnaissant que d'autres points de vue sont envisageables.

Une autre difficulté est d'amener l'élève à passer d'une argumentation adressée à un autre « général », souvent incarné par l'enseignant, à une argumentation construite en fonction d'un autre « particulier » dont il faut tenir compte.

En lecture déjà, certaines tâches peuvent aider les élèves à prendre en compte la variable du contexte et du destinataire.

- Analyser les paramètres de la situation de communication d'un texte donné (tâche auxiliaire) :
 - imaginer la situation d'un écrit donné ;
 - apparier des écrits argumentés à des situations données ;
 - dresser la carte d'identité du destinataire d'un texte ;
 - ...
- Évaluer un discours argumenté (tâche auxiliaire) :
 - évaluer la recevabilité et la pertinence des arguments d'un texte en fonction de la situation  [Concevoir et mettre en œuvre des séquences d'apprentissage. Exemples de tâches auxiliaires pour la lettre de réclamation](#) ;
 - comparer deux textes, du même genre, sur le même sujet, pour choisir le plus et le moins efficace et justifier son choix ;
 - comparer l'écrit intermédiaire d'un texte argumenté et sa version finale, repérer les modifications apportées et percevoir la plus-value ;
 - corriger une production à partir de critères de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence et formuler des conseils d'amélioration de la production ;
 - ...

En écriture, des tâches de planification (tâches auxiliaires) peuvent aider à trouver des idées et à les ajuster à la situation :

- compléter une fiche identifiant les paramètres de la situation  [Exemples de tâches auxiliaires pour la lettre de réclamation](#) ;
- pour une même situation et une même thèse, élaborer des arguments différents selon des profils de destinataires différents ;
- élaborer des arguments en prenant en compte les réactions potentielles du destinataire  [Exemples de tâches auxiliaires pour la lettre de réclamation](#) ;
- ...

Comment aider à nourrir l'argumentation ?

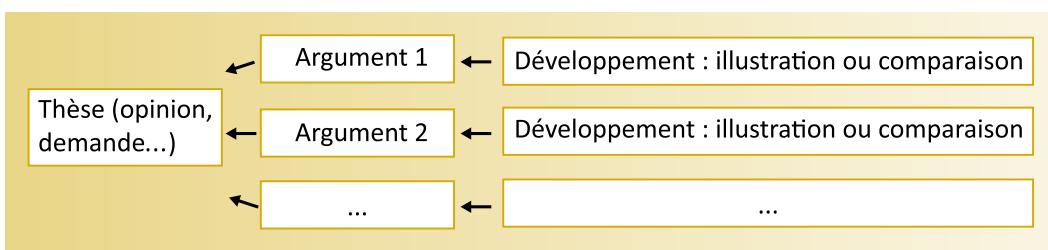
Durant la planification de la production :

- rechercher (UAA 1) des informations valides et des écrits argumentés sur le sujet, comparer thèses, arguments et développements ; sélectionner les arguments et développements jugés pertinents et en garder trace ;
- produire oralement des arguments, par écrit, sous la forme de brainstorming, de jeux de rôles, ... ; les classer et les hiérarchiser en fonction de leur recevabilité et pertinence ;
- répondre à une série de questions (Quoi ? Qui ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?) à propos d'un argument pour le développer ;
- ...

Comment aider à structurer l'argumentation ?

En lecture ou en écriture :

- compléter un schéma vide caractérisant la structure du genre  [Exemples de tâches auxiliaires pour la lettre de réclamation](#) ;
- caractériser le genre par une grille des qualités attendues ;
- compléter un schéma vide de la structure argumentative* par des arguments et des développements (illustrations)  [UAA 6. Comment aider les élèves à développer leur appréciation de la rencontre ?](#)



Que gagne-t-on à recourir à l'argumentation numérique ?

Les réseaux numériques d'information et d'échange offrent des lieux propices à l'argumentation : les échanges d'opinion et le partage d'appréciation d'expérience y sont nombreux. Publier sur le Web invite les élèves à mettre à distance leurs pratiques spontanées d'internautes et à réfléchir à leurs responsabilités de (co)auteurs sur la toile. La socialisation des opinions génère en outre des appréciations qui conduisent à une reprise du discours et à une contre argumentation efficace.

Encourager des adolescents à intervenir sur le Web engage aussi l'enseignant à se montrer vigilant sur les conséquences de la publication d'opinions et sur la persistance des messages postés.

UAA 4. Défendre oralement une opinion et négocier

Finalités

Exprimer son appréciation d'une expérience, demander quelque chose à un adulte, répondre et réagir à la parole de l'autre, ... sont des actes de communication constitutifs de la relation sociale et de l'apprentissage. Encore faut-il les oser et les poser selon certaines formes et certaines normes.

Parler devant un groupe, exprimer son désaccord, s'excuser, ... sont des actes de parole périlleux. Ils peuvent mettre en danger la bonne image que chacun veut donner de soi ou s'exposer à un refus. Ils nécessitent à la fois climat d'écoute, affirmation de soi et connaissance d'une série de moyens propres à limiter les risques de malentendus ou d'échecs communicationnels.

On ne communique, en effet, pas de la même manière en privé et à l'école, entre pairs ou entre partenaires d'une relation hiérarchisée. On ne communique pas non plus de la même façon selon les cultures et les milieux sociaux. Saluer son interlocuteur, manifester des signes d'écoute, ne pas le couper, répondre à la question posée, ... sont des normes de savoir-vivre communicationnel implicites. L'adhésion à ces normes permet à la communication d'aboutir, à l'inverse de certains exemples de débats médiatiques privilégiant le spectacle de l'affrontement.

Il revient à l'école d'expliquer ses règles communicationnelles, d'interroger leur sens et leurs modalités de mise en œuvre. Il revient également à l'école de donner aux élèves des moyens d'ajuster leur communication aux caractéristiques de la situation pour ne pas se sentir disqualifiés ou exclus.

Trois genres d'oraux, fréquents dans la vie scolaire et sociale, ont été retenus :

- la prise de parole individuelle en public ;
- l'échange avec un adulte, interaction asymétrique entre partenaires revêtant des rôles communicationnels et sociaux différents ;
- l'échange et la négociation entre pairs, interaction symétrique qui devrait aboutir à une forme de consensus. La recherche de consensus est un mécanisme décisionnel sans doute plus complexe, mais aussi plus fructueux que le recours au vote majoritaire ou à l'arbitrage d'un tiers auxquels sont souvent habitués les élèves.

« Le recours au médium oral permet d'orienter la pratique de l'argumentation vers la négociation. Négocier, c'est non seulement affirmer ses opinions dans le respect de l'autre, mais plus encore, coopérer à une décision collective garante du bien commun. Une compétence essentielle à l'exercice d'une citoyenneté solidaire. »⁴⁵

Comme pour l'UAA 3, au 2^e degré, l'élève doit étayer sa propre opinion. Au 3^e degré, il doit réagir à l'opinion et à l'argumentation d'un tiers.

45 Référentiel, (op. cit.).

UAA 4. Défendre oralement une opinion et négocier

2^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Défendre oralement une opinion et l'étayer.

Productions

- Appréciation personnelle argumentée d'une expérience (pratique ou culturelle)⁴⁶.
- Demande dans une relation asymétrique.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<p style="text-align: center;">En autonomie et dans une situation de communication, exprimer oralement,</p> <div style="text-align: center; background-color: #e0e0ff; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 3-4 TQ et P </div> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Une appréciation personnelle argumentée d'une expérience (pratique ou culturelle). ✓ Une demande dans une relation asymétrique. 	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Analyser les paramètres de la situation de communication.</p> <p>Explicitier les facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale.</p> <p>Évaluer une prestation orale argumentée.</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Rechercher l'information en vue d'argumenter.</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Planifier une appréciation personnelle argumentée/une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire.</p> <p>Élaborer un aide-mémoire.</p> </div> </div>
TÂCHES	RESSOURCES
Analyser les paramètres de la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations de parole. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication.
Rechercher l'information en vue d'argumenter.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1, 2^e degré.
Planifier une appréciation personnelle argumentée/une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations de parole. ▪ Structure argumentative. ▪ Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence, ... ▪ Caractéristiques du genre (appréciation personnelle argumentée d'une expérience/demande).
Élaborer un aide-mémoire.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informations essentielles lisibles avec citations éventuelles. ▪ Procédés de condensation : ponctuation, mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, réduction nominale, infinitive, ...
Exprimer oralement une appréciation personnelle argumentée/une demande.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zoom sur les opérations de parole. ▪ Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - UAA 3, 2^e degré. ▪ Signes d'ouverture et de clôture. ▪ Ressources langagières pour assurer la cohérence textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques verbales et non verbales (pauses, gestes structurant les parties) de segmentation de l'exposé et du support ; - outils de reprise de l'information ; - organisateurs textuels et connecteurs accompagnés éventuellement de gestes. ▪ Ressources lexicales et linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> - UAA 3, 2^e degré. ▪ Connaissance des normes de l'oral Normes de l'oral.

⁴⁶ Si l'expérience est culturelle, l'appréciation peut être incluse dans le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle de l'UAA 6 de manière à limiter le nombre de productions.

<p><i>Évaluer une prestation orale argumentée.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute. ▪ Critères d'audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<p><i>Explicitier les facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
<p>Pour favoriser la relation et argumenter de manière éthique :</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pluralité des opinions, des appréciations. ▪ Règles de courtoisie*.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : rechercher des informations pour nourrir l'argumentation. ▪ UAA 3 : appréciation personnelle argumentée d'une expérience (pratique ou culturelle). ▪ UAA 6 : récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation motivée). 	

UAA 4. Défendre oralement une opinion et négocier

3^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Discuter/négocier en vue d'aboutir à une décision/position commune.

Production

- En présence d'un animateur/modérateur, discussion entre pairs avec négociation.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<p style="text-align: center;"><i>En autonomie et dans une situation précise de communication,</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">5-6 TQ, P et 7 P⁴⁷</p> <p style="text-align: center;">✓ Échanger des points de vue et négocier en vue d'aboutir à une décision/position commune.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Dans un ou plusieurs contextes</p> <p style="text-align: center;"><i>Rechercher l'information en vue d'argumenter.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Explicitier les facteurs de réussite et d'échec d'une discussion/d'une négociation.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Élaborer un aide-mémoire.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Évaluer une discussion/une négociation.</p> <p style="text-align: center;"><i>Planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i></p>
TÂCHES	RESSOURCES
<i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication.
<i>Rechercher l'information en vue d'argumenter.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 1.
<i>Évaluer une discussion/une négociation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute. ▪ Critères d'audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré.
<i>Élaborer un aide-mémoire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré.
<i>Échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion et négocier en vue d'aboutir à une position commune.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Rôles et mandats. ▪ Temps et tours de parole. ▪  Ressources langagières pour assurer l'énonciation  2^e degré. ▪ Cohérence textuelle entre les interventions. ▪ Modes de réaction à la parole d'autrui : <ul style="list-style-type: none"> - demande d'information supplémentaire ; - reformulation ; - interrogation ; - approbation ; - concession ; - réfutation. ▪ Ressources lexicales et linguistiques <ul style="list-style-type: none"> -  UAA 3, 3^e degré. ▪ Connaissance des normes de l'oral  Normes de l'oral.
<i>Explicitier les facteurs de réussite et d'échec d'une discussion/d'une négociation.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.

RESSOURCES SOCIOCULTURELLES

47 À certifier au terme de la 6 P, à réinvestir en 7 P.

Pour favoriser la négociation :

 **2^e degré.**

- Distinction entre les mécanismes décisionnels : vote (option adoptée ayant recueilli le plus de suffrages) ; recours à un tiers arbitre, juge ou expert ; négociation (décision) conjointe des participants à partir de points de vue ou intérêts opposés.
- Bénéfice de la négociation aboutie : renoncement de chacun au profit d'une solution commune plus avantageuse qu'un vote (risque d'être minoritaire) ou un recours à un tiers (risque d'être débouté).
- Questions propres à faire avancer la discussion : neutres (et non orientées), ouvertes (et non fermées).
- Issues possibles de négociations :
 - ralliement des autres à une position d'un partenaire (zone des concessions) ;
 - « marchandage » (zone du compromis sans gagnant ou perdant) ;
 - solution nouvelle qui prend en compte l'avis de chacun (zone du consensus gagnant gagnant).

ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES

- UAA 1 : rechercher des informations pour nourrir l'argumentation.
- UAA 5 et 6 : *manifester sa compréhension/interprétation de l'œuvre culturelle* - UAA 6 construction collective d'interprétations et d'appréciations sous la forme de discussions, débat de délibération (choix d'une interprétation, attribution d'un prix, procès d'un personnage, ...).
- UAA 6 : discussion sur les expériences culturelles.



Pistes méthodologiques

Quels sujets choisir ? [UAA 3](#)

La discussion avec négociation peut porter sur des décisions factuelles à prendre liées à la vie de la classe ou de l'école, à des contextes de délégation ou à des projets. La discussion (avec ou sans négociation) peut aussi porter sur des positions à prendre relatives à des problématiques se prêtant au partage des opinions.

Comment nourrir l'argumentation ? [UAA 3](#)

Quel rôle donner au modérateur durant la discussion/négociation ?

La fonction d'animateur peut être prise par l'enseignant ou attribuée à un élève sans que la compétence à animer fasse l'objet d'une évaluation à valeur certificative.

Idéalement, après avoir lancé la discussion, le modérateur devrait intervenir :

- durant la discussion/négociation en cas de difficultés (non-respect des tours de parole, enlisement de la discussion, manque de respect, glissement vers l'affrontement, ...);
- au cours de la négociation pour acter les points d'accord ;
- au terme de la négociation pour formaliser l'accord et le faire confirmer par les différents interlocuteurs.

Comment construire un climat de sécurité ?

Pratiquer des activités orales devant la classe, c'est prendre le risque de s'exposer physiquement au regard et aux réactions des autres. Un tel engagement nécessite un climat de respect et de sécurité, voire une prise en compte des difficultés propres à chaque élève.

Le recours à des grilles d'observation/évaluation pourvues de critères et d'indicateurs observables permet d'objectiver l'observation et d'éviter des interprétations abusives ou des jugements de valeur. Dire qu'un tel n'a pas de contact oculaire avec le public ou qu'il est timide n'est pas équivalent. Le professeur aura à faire comprendre aux élèves la différence entre observation objective et jugement et à réguler les élèves dès qu'ils glissent vers le jugement.

Comment aider les élèves à coopérer ?

Échanger oralement de manière à coopérer n'est pas spontané et nécessite donc les activités de sensibilisation et d'apprentissage.

- Observer des discussions avec négociation enregistrées et identifier les comportements, propos qui facilitent l'échange et la coopération et inversement. Classer les interventions :
 - interventions sur le contenu : annonce du sujet, opinions, arguments, faits, ...
 - interventions sur la relation : reformulation, assentiment ou réfutation, réparations d'agressions de la face, sollicitation, ...
 - interventions « méta » : annonce du déroulement, bilan, synthèses, rappels des consignes, du temps, distribution de la parole, ...
- Différencier négociation et débats-spectacles médiatiques.
- Comparer les bénéfices de la négociation par rapport à d'autres processus décisionnels (vote, recours à un arbitre).
- Jouer à des jeux de coopération ou à des jeux de rôle de négociation pour prendre conscience des modalités de négociations et de leurs effets.

- Rédiger un règlement facilitant l'échange et la négociation.
- Observer, penser et mettre en place des dispositifs spatiaux qui facilitent la coopération et inversement.
- Exercer les élèves à la reformulation des propos d'autrui.
- Modaliser des propos pour les rendre plus recevables.
- Catégoriser les types de questions (neutre/orientée, ouverte/fermée, ...) et observer leurs effets sur l'interlocuteur ; formuler des questions qui confortent l'interlocuteur ou relancent la discussion.
- ...

Comment gérer l'évaluation en classe ?

L'évaluation de l'oral pose souvent des difficultés à l'enseignant : comment la gérer et quels critères choisir ?

- Limiter la durée des prestations orales individuelles, choisir des productions courtes, afin de permettre un réel apprentissage en classe qui ne se contente pas de confirmer les dispositions spontanées des élèves.
- Limiter le nombre de paramètres à améliorer, de critères à évaluer.
- Limiter le nombre de participants à la discussion avec négociation (recours à des groupes) afin de ne pas trop complexifier celle-ci et prolonger sa durée.
- Pratiquer la coévaluation. L'observation/évaluation avec l'aide des élèves non engagés dans l'activité orale offre l'avantage de mettre tous les élèves en activité par l'écoute et, ainsi, de résoudre, pour une part, les problèmes de gestion de groupe posés par l'apprentissage ou l'évaluation des exercices oraux. On peut ainsi répartir les différents critères sur des duos ou trios d'élèves observateurs, voire également faire une tournante dans ces critères. Ainsi, chaque élève sera tour à tour acteur et observateur et le professeur pourra, après chaque prestation, partager ses observations avec celles des élèves. L'élève acteur pourra de ce fait bénéficier d'un feedback sur sa prestation  [Parole, pistes diagnostiques et activités de remédiation. Grilles d'observation de l'oral.](#)
- Recourir à l'observation différée.

L'enregistrement sonore ou audiovisuel des prestations orales est grandement facilité par les outils numériques. Il permet de dépasser les difficultés d'une évaluation en direct, d'affiner l'observation et d'offrir à l'élève un miroir de sa prestation.

Elle nécessite toutefois un excellent climat de respect et l'acceptation par l'élève d'être enregistré et d'être observateur de son image vocale et/ou corporelle. On recourra donc à cette technique avec prudence. Ces précautions se justifient d'autant plus avec des jeunes qui peuvent encore avoir une image très fragile, voire négative d'eux-mêmes.

Comment garder trace des activités orales ?

La mention écrite des activités orales réalisées, les grilles d'observation/évaluation complétées, les écrits intermédiaires éventuels des élèves ou toute autre trace écrite, voire les enregistrements des prestations, sont autant de traces matérielles des activités orales.

UAA 5. S'inscrire dans une œuvre culturelle

Finalités

Toute culture est en elle-même « multiculturelle », non pas seulement parce qu'il y a toujours eu une acculturation antérieure, et qu'il n'y a pas de provenance simple et pure, mais, plus profondément, parce que le geste de la culture est lui-même un geste de mélée : c'est affronter, confronter, transformer, détourner, développer, recomposer, combiner, bricoler.

NANCY J.-L., *Éloge de la mélée*, En hommage à Sarajevo in Transeuropéennes, n° 1, janvier 1993.

S'approprier la culture

La fréquentation d'œuvres littéraires et artistiques permet la découverte de soi, de l'autre et du monde par les voies de l'imaginaire ou de la création. Leur exploration forge un sentiment d'appartenance à une collectivité et favorise un développement multidimensionnel de la personne.

C'est pourquoi le *Référentiel* consacre de manière équilibrée deux des six UAA à ces objectifs.

Former des acteurs culturels : expérimenter la culture par le « faire »

Dans l'UAA 5, l'élève est invité à intervenir dans une œuvre et à expérimenter des procédés de création. Ainsi, il s'approprie une œuvre en y inscrivant sa marque personnelle. De cette façon, il fait « sienne » l'œuvre d'un autre et prend la posture d'*« auteur*⁴⁸ ».

Par cette action, il expérimente le double jeu de la soumission-distanciation inhérent à la création artistique : créer, c'est paradoxalement à la fois maîtriser des normes et s'en écarter.

Par ce geste, il s'approprie le processus de création qui n'est jamais totalement singulier et original, mais est fait aussi d'une filiation entre du déjà-là et du nouveau, entre le passé et le présent, entre les créateurs, entre les moyens d'expression, ...

Cette unité laisse beaucoup de choix, tant au niveau des domaines artistiques que des procédés créatifs. Les ressources sont par conséquent identiques pour chacun des deux degrés. Elle n'impose pas non plus d'œuvres particulières. Ceci nécessite donc de la part des équipes d'enseignants de se donner des critères de choix et de progression ➔ [Pistes méthodologiques](#).

⁴⁸ De nombreuses recherches montrent qu'il semble vain d'espérer développer de fines compétences de lecture littéraire (attention portée aux choix formels notamment) sans avoir expérimenté également la position d'auteur et donc avoir été confronté à la nécessité de faire des choix formels.

UAA 5. S'inscrire dans une œuvre culturelle

2^e DEGRÉ

Compétence à développer

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

Œuvres culturelles sources :

- formes brèves (dicton, maxime ou genres équivalents) ;
- texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) ;
- œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée, ...), picturale ou multimédia* (extrait de film, ...).

Productions

- Trois interventions personnelles, mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants dont, au minimum, la recomposition :

- recomposer, c'est-à-dire fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions, insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres ;
- amplifier, c'est-à-dire combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image, ...
- transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral ou multimédia*.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES		
<i>En autonomie,</i>	3-4 TQ et P	Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques.	Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source.
TÂCHES	RESSOURCES		
<p><i>Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques.</i></p>	<p>■  Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute.</p> <p>Formes brèves</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ stéréotypes* ; ▪ figures de style. <p>Texte littéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Récit de fiction : <ul style="list-style-type: none"> - action, personnage(s), cadre spatiotemporel ; - choix narratifs ; - caractéristiques du genre de récit, ... - choix stylistiques ; - portée (symbolique, idéologique, ...). ▪ Texte poétique/chanson : <ul style="list-style-type: none"> - vers/strophe/refrain/couplet, rimes ; - figures de style ; - écart par rapport aux normes ; - typographie et mise en page ; - voix, musique ; - caractéristiques du genre de texte poétique ; - portée (symbolique, idéologique, ...). ▪ Texte dramatique : <ul style="list-style-type: none"> - 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, ...). <p>Œuvre graphique/picturale ou multimédia* :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, rapport entre l'image, le texte et la bande-son, procédés cinématographiques, incrustation, signes iconiques, montage, mixage, mouvements de caméra, possibilités d'interactivité... ; - figures de style ; 		

	<ul style="list-style-type: none"> - représentation figurative/non figurative ; - si dimension narrative,  récit de fiction ; - portée (symbolique, idéologique, ...). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexte historique de production, de diffusion et de réception de l'œuvre source. ▪ Références culturelles (intertextualité*).
<i>Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source.</i> <i>Intervenir dans l'œuvre culturelle source.</i>	<p>Recomposition</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilités de fragmentation de l'œuvre source. ▪ Caractéristiques des fragments (de l'œuvre source ou d'autres œuvres) choisis. ▪ Facteurs de cohérence interne à l'intervention. <p>Amplification</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Choix interprétatifs de l'œuvre source. ▪ Caractéristiques de la forme d'amplification choisie (dialogue, strophe supplémentaire, ...). ▪ Facteurs de cohérence avec l'œuvre source. <p>Transposition</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations de parole,  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives. ▪ Choix interprétatifs de l'œuvre source. ▪ Facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre. ▪ Écrit intermédiaire éventuel (œuvre source annotée, découpage, scénario, storyboard, ...). ▪ Caractéristiques du média de transposition : <ul style="list-style-type: none"> -  Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques. - Média sonore : <ul style="list-style-type: none"> ‣ bande-son : voix, bruitage, musique, mixage. - Média théâtral : <ul style="list-style-type: none"> ‣  Manifester sa compréhension de l'œuvre source et prendre en compte ses caractéristiques : texte dramatique. ‣ choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage, ...) et jeu théâtral. - Multimédia* <ul style="list-style-type: none"> ‣  Manifester sa compréhension de l'œuvre source et prendre en compte ses caractéristiques : œuvres graphiques/picturales ou multimédias*. <p>Transposition parodique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intention ludique ou satirique. ▪ Procédés parodiques. ▪ Écrit intermédiaire.
<i>Évaluer la production finale et la démarche de création.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Critères de pertinence : cohérence avec l'œuvre source et/ou interne à la production  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Après la tâche, expliciter la démarche et les choix adoptés dans la production.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour comprendre l'enjeu de l'unité et adopter une double posture face aux sources :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logique de respect et d'appropriation des sources (UAA 1 et 2). ▪ Logique de jeu, de transformation des sources (UAA 5).
Pour comprendre les mécanismes de création artistiques et l'évolution de l'art :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notion de création : résultat d'un travail et non d'un don. ▪ Evolution faite de continuités et de ruptures, d'interactions entre les œuvres (intertextualité*), entre les modes d'expression artistiques. ▪ Conception classique de l'art privilégiant la conformité aux canons et la participation à l'univers représenté. ▪ Conception moderne privilégiant l'écart, l'originalité et la mise à distance de l'univers représenté. ▪ Conception postmoderne oscillant entre conformité et subversion, entre la participation et la distanciation.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 0 : justifications de réponses à des questions et justification d'une interprétation globale. ▪ UAA 3 et 4 : appréciation argumentée écrite ou orale d'une expérience culturelle. ▪ Certaines options de base peuvent faire appel aux procédés créatifs (secteur art notamment). 	

UAA 5. S'inscrire dans une œuvre culturelle

3^e DEGRÉ

Compétence à développer

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

Œuvres culturelles sources :

- formes brèves (dicton, maxime ou genres équivalents) ;
- texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) ;
- œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée, ...), picturale ou multimédia* (extrait de film, ...).

Productions

- Trois interventions personnelles, mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants dont, au minimum, l'amplification et la transposition.

- Recomposer : fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions, insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres.
- Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image, ...
- Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral ou multimédia*.

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES	
<p><i>En autonomie,</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; background-color: white;"> <p>✓ <i>Intervenir en recomposant, en transposant ou en amplifiant dans :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>une forme brève,</i> - <i>un texte littéraire,</i> - <i>une œuvre graphique/ picturale ou audiovisuelle/ multimédiatique.</i> <div style="background-color: #e0e0ff; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="margin: 0;">5-6 TQ</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Amplification (obligatoire), transposition (obligatoire), recomposition.</i> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="margin: 0;">5-6 P</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Amplification (obligatoire), recomposition.</i> </div> <div style="background-color: #e0e0ff; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="margin: 0;">7 P</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Transposition (obligatoire).</i> </div> </div>	<div style="background-color: #e0e0ff; border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="background-color: #e0e0ff; border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="background-color: #e0e0ff; border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div>	<div style="background-color: #e0e0ff; border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="background-color: #e0e0ff; border: 1px solid black; padding: 10px; width: 150px; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div>

TÂCHES	RESSOURCES
<p><i>Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré.
<p><i>Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source. Intervenir dans l'œuvre culturelle source.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré.
<p><i>Évaluer la production finale et la démarche de création.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2^e degré.
<p><i>Après la tâche, comparer les productions et discuter des choix et des procédures.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 0, 3^e degré.

RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour comprendre l'enjeu de l'unité et adopter une double posture face aux sources :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré.
Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré. ▪ Concept de culture (sens large ou restreint, valeurs, patrimoine, ...). ▪ Notions de propriété intellectuelle/artistique et de culture partagée et remixée, droit à la parodie et non au plagiat ▪  UAA 1 et 2.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS OU AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 0 : justifications de réponses à des questions et justification d'une interprétation globale (2^e degré). Explicitation orale ou écrite d'une procédure de création et/ou échanges sur cette procédure. ▪ UAA 3 et 4 : appréciation argumentée écrite ou orale d'une expérience culturelle (2^e degré). ▪ UAA 4 : construction collective d'interprétations et d'appréciations sous la forme d'échanges (cercles de lecture) ou de discussions, débat de délibération (choix d'une interprétation, attribution d'un prix, procès d'un personnage, ...). ▪ UAA 6 : dossier présentant une sélection personnelle d'expériences culturelles. 	

Pistes méthodologiques

Comment choisir les œuvres culturelles sources ?

Le choix des œuvres culturelles est une opération délicate. Différents critères peuvent guider le choix des œuvres.

- Les opportunités rencontrées (accessibilité des œuvres⁴⁹, actualité, projet de classe, ...).
- Le degré d'attractivité/complexité de l'œuvre culturelle source.

Différents critères permettent de mesurer celui-ci.

- Investissement psychoaffectif potentiel : degré d'intérêt pour le moyen d'expression, le genre, le thème ; identification aux personnages ; intensité dramatique (suspense) ; mise en scène de préoccupations qui interpellent, ...
- Adaptation aux capacités de lecture des élèves.
 - Critères matériels : longueur, découpage (chapitres, titres, planches, séquences, ...) ou non, lieu de diffusion ou paratexte (première et quatrième de couverture, pochette, catalogue, ...), typographie, ...
 - Critères liés à l'univers de référence de l'œuvre : degré de connaissance de l'univers de référence de l'œuvre, degré d'adhésion ou non aux valeurs véhiculées, allusions culturelles (intertextualité*), ...
 - Critères liés aux personnages : nombre, mode de désignation (nom, prénom, ..., variété du mode de désignation), évolution éventuelle, caractère stéréotypé* ou non, identification possible au héros.
 - Critères liés à la narration : nombre de lieux de l'action, temporalité (linéarité, anticipations, retours en arrière, ellipses), clarté de l'enchaînement des actions, présence ou non de récits parallèles ou enchaînés, rythme de la narration ou du montage, narration unique ou multiple, début accrocheur, fin ouverte ou non.
 - Critères relatifs au style : registre(s) de langue utilisé(s), syntaxe, lexique ; présence de métaphores, d'inventions langagières ; ton utilisé (ironique, humoristique) ; caractère figuratif ou non ; réaliste ou non ; techniques utilisées (formes, matières, ...) ; ...
- Le degré de proximité de l'œuvre avec le « patrimoine » reconnu et partagé.

S'inscrire, quand faire se peut, dans une œuvre culturelle connue présente des avantages symboliques (participation à une culture reconnue) et pratiques (exemples d'interventions à proposer aux élèves). La notion de patrimoine, selon les contextes et dans un souci de diversité culturelle, gagne à être étendue au patrimoine dont peuvent être porteurs les élèves.
- Les possibilités d'une intervention aisée offertes par l'œuvre.

Toutes les œuvres ne se prêtent pas aisément à une intervention. Dans le cas de transposition d'un langage à l'autre, on sera attentif aux possibilités et limites offertes par chaque langage.
- Le degré de maîtrise par les élèves et l'enseignant du procédé créatif choisi, ainsi que des ressources techniques disponibles.

Il serait imprudent d'embarquer les élèves dans une transposition sonore, iconique, audiovisuelle, ... d'une œuvre écrite sans une maîtrise minimale des caractéristiques de ces langages et un équipement accessible à tous.

⁴⁹ « On privilégiera, dans la mesure du possible, l'accès direct aux lieux de diffusion des œuvres (bibliothèques, salles de spectacles, lieux d'exposition, web, ...) » in *Référentiel*, (op. cit.).

Quels procédés créatifs choisir ? Recomposition, amplification, transposition ?

On peut classer les procédés selon qu'ils exigent dans la production une cohérence interne à la production (la recomposition) ou qu'ils exigent à la fois une cohérence avec l'œuvre source et une cohérence interne (amplification et transposition).

- La recomposition va bouleverser l'œuvre source en modifiant profondément ses caractéristiques. L'essentiel est donc que la production finale ait sa propre cohérence (absence de contradiction).
- L'amplification et la transposition nécessitent en plus une absence de contradiction avec l'œuvre source. Dans l'amplification, l'essentiel de l'œuvre source est présent et la production doit s'y insérer d'une manière cohérente. Dans la transposition, l'œuvre source doit rester reconnaissable dans la production.

On peut également différencier les gammes d'interventions selon qu'elles recourent ou non à un langage différent de l'œuvre source.

- Recomposer l'œuvre en y insérant des fragments issus d'autres œuvres peut se faire à partir d'œuvres appartenant au même langage ou non.
- Les procédés d'amplification relèvent habituellement du même langage, mais on peut aussi imaginer le recours à un autre langage (insérer une illustration par exemple dans un blanc du texte).
- La transposition peut se réaliser au sein d'un même langage (réécriture parodique d'un texte, par exemple) ou en passant d'un langage à l'autre (adaptation). Le changement de langage offre un paramètre de complexité supplémentaire.

Certaines des modalités d'intervention dans l'œuvre sont déjà anciennes et présentées dans des ouvrages didactiques : combler une ellipse, poursuivre une œuvre narrative à la fin ouverte, farcir un texte d'autres textes, mettre en voix ou jouer un extrait, parodier une fable...

D'autres peuvent paraître plus novatrices (élargir le champ d'une image ou d'une peinture en imaginant, dessinant ou photographiant le hors cadre ; transposer un récit, ses caractéristiques et son sens général en un objet symbolique ou graphique, ...).

Des moyens numériques de captation et de création facilitent désormais grandement les transpositions qui, autrefois, nécessitaient un matériel lourd, onéreux et quasi professionnel. Et parfois, les élèves disposent d'habiletés informatiques dont l'enseignant peut encourager l'exercice voire le partage (UAA 0).

 [UAA 5. Exemples d'interventions dans une œuvre culturelle source.](#)

Comment « manifester et échanger sa compréhension/interprétation de l'œuvre culturelle source » ?

Les UAA 5 et 6 sont implicitement aussi des UAA de lecture où l'élève développe ses capacités d'analyse et s'approprie des ressources pour développer sa compréhension* et son interprétation* d'œuvres littéraires et artistiques. Pour engager les élèves à intervenir dans l'œuvre culturelle, le professeur aura intérêt à les aider à s'approprier les significations et les caractéristiques de l'œuvre source. Cette appropriation se fera par la mobilisation des processus de lecture et de ressources propres à la « famille » d'œuvres (forme brève, texte littéraire, œuvre graphique, ...) et au genre (maxime, récit de fiction, bande dessinée, ...) auxquels appartient l'œuvre source, voire au contexte particulier de l'œuvre choisie.

L'expression et l'évaluation de la compréhension pourront se faire par l'intermédiaire de diverses médiations dont certaines formes font l'objet d'un apprentissage dans d'autres unités :

- justification de réponses à des questions et justification d'une interprétation globale (UAA 0, 2^e degré) ;
- appréciation argumentée écrite ou orale (UAA 3 et 4, 2^e degré) ;
- réaction à une opinion (UAA 3, 3^e degré) ;
- construction collective d'interprétations et d'appréciations sous la forme d'échanges (cercles de lecture) ou de discussions (UAA 4, 3^e degré) ;
- débat de délibération : choix d'une interprétation, attribution d'un prix, procès d'un personnage... (UAA 4, 3^e degré).

D'autres médiations, non directement travaillées dans les unités, sont aussi possibles pour peu que la nouveauté du genre de médiation ne présente pas une trop grande surcharge pour l'élève :

- reformulation écrite ou orale sans le texte sous les yeux ;
- lettre à l'auteur ;
- conseil de lecture à un futur lecteur ;
- plaidoyer/réquisitoire pour défendre ou récuser le choix d'un livre, d'une interprétation, le comportement d'un personnage, ... suivi ou non de la délibération d'un jury ;
- rédaction d'une page de catalogue (d'un éditeur, d'une librairie, d'une exposition, d'un programme, ...) ;
- ...

 [UAA 5 et 6. Les médiations de lecture.](#)

Quelle évaluation des productions ?

On veillera, dans l'évaluation des productions, à ne pas trop se focaliser sur la qualité formelle du produit fini ni sur la maîtrise technique des procédés créatifs et des langages, surtout si ces derniers sont peu familiers aux élèves. L'objectif de l'UAA n'est pas de former, et encore moins de certifier, des habiletés artistiques à l'écriture littéraire, à la photographie, au jeu scénique... L'essentiel est bien le processus d'appropriation culturelle.

Le recours à des grilles d'évaluation propres au type d'intervention et à l'œuvre culturelle source devrait aider à objectiver l'évaluation, ainsi que l'appel à la coévaluation par des pairs mis en situation de récepteurs  [Genres : grilles d'évaluation](#).

Sachant que les choix interprétatifs et esthétiques de l'élève ne sont pas toujours très visibles dans la production, l'évaluation de cette dernière gagnerait à être accompagnée d'une explicitation de la démarche et des choix opérés durant la réalisation de la production (*Tâche auxiliaire réflexive et UAA 0*).

Comment archiver les productions des élèves et éviter les répétitions sur les deux degrés ?

À la fin de sa formation (6 TQ ou 7 P), l'élève est invité, dans le cadre de l'UAA 6, à faire une sélection personnelle de ses productions (interventions personnelles de l'UAA 5 et récits d'expérience de l'UAA 6). Il est donc judicieux de prévoir un archivage (papier, numérique) sous la forme d'un portfolio⁵⁰, où l'élève pourra classer ses productions culturelles d'année en année.

De même, afin d'éviter les répétitions éventuelles dans le choix des œuvres culturelles abordées dans le cadre des UAA 5 et 6, d'assurer une progression verticale, il serait souhaitable de prévoir un document de coordination. Transmis d'année en année, ce document répertorierait les productions culturelles travaillées.

 [Programmation UAA 5 et 6. Exemple de répertoire des œuvres culturelles travaillées d'année en année.](#)

⁵⁰ Le portfolio est un dossier individuel qui suit une personne, ici l'élève, et qui rassemble les traces de ses activités et de ses acquis.

UAA 6. Relater et partager des expériences culturelles

Finalités

En règle générale, le lecteur non professionnel, aujourd’hui comme hier, lit des œuvres non pas pour mieux maîtriser une méthode de lecture, ni pour en tirer des informations sur la société où elles ont été créées, mais pour y trouver un sens lui permettant de mieux comprendre l’homme et le monde, pour y découvrir une beauté qui enrichisse son existence ; ce faisant, il se comprend mieux lui-même. La connaissance de la littérature n’est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l’accomplissement de chacun.

TODOROV T., *La littérature en péril*, Café Voltaire, Flammarion, 2007, pp. 24-25.

Entrer dans une œuvre [...], c'est aussi confronter des échos d'autres lectures ; c'est être sensible à une langue singulière et parfois résistante, à une portée symbolique et éthique ; c'est sentir, penser, éprouver et conserver la mémoire consciente ou pas de cette expérience.

CAUCHI-BLANCHI F. et LEMOINE P., *Entrer dans la littérature* in « Les Cahiers Pédagogiques » n°515, septembre-octobre 2014.

Former des acteurs culturels : expérimenter la culture par le « voir » et le « dire »

L'UAA propose une modalité d'appropriation des œuvres, davantage axée sur le « voir et le dire » que sur le « faire », davantage orientée vers le « partage et l'appréciation » que sur la « création ».

L'enjeu est non seulement que l'élève découvre des œuvres ou participe à des manifestations culturelles, mais aussi qu'il partage ses rencontres avec la culture. Le recours au récit d'expérience permet à la fois la mise à distance et la communication à autrui. Le partage mutuel d'expériences forge un sentiment d'appartenance à une communauté de pratiques culturelles. C'est aussi l'occasion de découvrir la polysémie des œuvres et la pluralité des interprétations et des appréciations dans le respect de leur diversité.

Faire le bilan singulier de sa formation

Au terme de sa scolarité, l'élève sera invité à faire le bilan de sa formation culturelle. Pour cela, il présentera une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (interventions personnelles de l'UAA 5 et récits d'expérience de l'UAA 6) menées durant le(s) degré(s) et rassemblées dans un dossier. Ce dernier sera également travaillé dans sa forme (« chef d'œuvre ») et constituera ainsi le point d'orgue de la formation culturelle de l'élève.

Ce dossier ou « book » est aussi une manière d'intégrer des apprentissages de différentes UAA : la table des matières/le sommaire (UAA 1), l'appréciation argumentée d'une expérience (UAA 3 et 4), les interventions personnelles dans une œuvre source (UAA 5), les récits d'expérience de rencontres culturelles (UAA 6).

UAA 6. Relater et partager des expériences culturelles

2^e DEGRÉ

Compétence à développer

- Relater une rencontre avec une œuvre culturelle :
 - œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique, ...).
 - œuvre non littéraire (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, audiovisuel, multimédia*, hypermédia*, ...).

Productions

- À l'oral ou à l'écrit, trois récits d'expérience⁵¹ avec appréciation personnelle motivée  [UAA 3 et 4.](#)

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">3-4 TQ et P</p> <p>En autonomie et dans une situation précise de communication,</p> <p>✓ Relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un récit de fiction ; - un texte poétique ou un texte dramatique ; - une œuvre non littéraire au choix. </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p><i>Manifester et échanger sa compréhension*/ interprétation* d'une œuvre culturelle.</i></p> <p><i>Expliquer ses goûts en matière d'œuvres culturelles.</i> Après la tâche et lors de l'échange des récits d'expérience, comparer les expériences et les choix. <i>Expliquer les facteurs d'agrément ou de désagrément de la rencontre avec une œuvre culturelle.</i></p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i></p> <p><i>Dans un ou plusieurs contextes</i></p> <p><i>Planifier le récit d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i></p> <p><i>Évaluer et améliorer la qualité du récit d'expérience.</i></p> </div> </div>
TÂCHES	RESSOURCES
<i>Manifester et échanger sa compréhension*/ interprétation* d'une œuvre culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 5. Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques. ▪  Zoom sur les opérations de prise de parole.
<i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication.
<i>Planifier le récit d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Le récit d'expérience et l'appréciation de la rencontre. <ul style="list-style-type: none"> - Reproduction intégrale de l'œuvre culturelle (œuvre courte) ou éléments du paratexte de l'œuvre (œuvre longue). -  UAA 3 et 4, 2^e degré. Planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire. - Structure narrative/argumentative*. - Contexte de la rencontre (cadre spatiotemporel, intention, conditions de réception, ...). - Connaissance des goûts personnels en matière culturelle. - Critères de jugement⁵². - Caractéristiques de l'œuvre culturelle  UAA 5. Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques.
<i>Rédiger le récit d'expérience ou l'exprimer oralement.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪  UAA 3 et 4, 2^e degré. Appréciation personnelle argumentée d'une expérience.

51 Dont au moins un oral et un écrit.

52 Fondés sur des valeurs esthétiques (le beau/le laid, l'originalité ou le caractère stéréotypé, l'harmonie ou l'éclatement, ...), affectives (le plaisir/le déplaisir, les émotions, le sensible, ...), pragmatiques (l'utilité, le préférable, l'efficace, ...), morales (le bien/le mal, la conformité/la transgression, l'engagement, la liberté, la solidarité, ...) et épistémiques (le vrai/le faux, le pertinent/le non-pertinent, ...).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Ressources langagières pour assurer l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - Indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication. - Système de temps du discours. ▪  Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément. ▪ Ressources linguistiques pour caractériser une production culturelle.
<i>Évaluer et améliorer la qualité du récit d'expérience.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪  Zoom sur les opérations de parole. ▪ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Explicitier ses gouts en matière d'œuvres culturelles. Après la tâche et lors de l'échange des récits d'expérience, comparer les expériences et les choix. Explicitier les facteurs d'agrément ou de désagrément de la rencontre avec une œuvre culturelle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 5.
Pour comprendre les droits du texte et les droits du lecteur :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Différence entre compréhension* (droits du texte) et interprétation*-appréciation (droits du lecteur).
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS ET AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : recherche d'informations sur des œuvres culturelles. ▪ UAA 3 et 4 : appréciation argumentée d'une expérience culturelle. ▪ UAA 5 : pour les ressources. ▪ Religion : Compétence disciplinaire 10. Explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique. 	



UAA 6. Relater et partager des expériences culturelles

3^e DEGRÉ

Compétences à développer

- Relater une rencontre avec une œuvre culturelle :
 - œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique, ...).
 - œuvre non littéraire (représentation théâtrale, arts graphiques et peinture, audiovisuel, multimédia*, hypermédia*, ...).
- Faire le point sur ses expériences culturelles et en faire part à autrui.

Productions

- À l'oral ou à l'écrit, deux récits d'expérience avec appréciation personnelle motivée  [UAA 3 et 4](#).
- Un dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles  [UAA 5 et/ou 6](#).

TÂCHES GLOBALES	TÂCHES AUXILIAIRES
<div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> <div style="border: 1px solid #4f81bd; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 5px;"> 5-6 TQ et P </div> <div style="border: 1px solid #4f81bd; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #e6f2ff; margin-bottom: 5px;"> ✓ Relater une rencontre avec un récit de fiction en vue de la partager avec autrui. ✓ Relater une rencontre avec une œuvre culturelle (autre qu'un récit de fiction) en vue de la partager avec autrui. </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: small;"> 5-6 TQ 7 P </div> <div style="border: 1px solid #4f81bd; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: #e6f2ff; margin-top: 10px;"> ✓ Réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles (interventions personnelles UAA 5 et/ou récits d'expérience UAA 6). </div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> ✓ <i>Manifester et échanger sa compréhension*/ interprétation* d'une œuvre culturelle.</i> </div> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px; margin-top: 10px;"> ✓ <i>Après la tâche, discuter lors de l'échange des dossiers les choix formels de présentation du dossier, les critères de sélection des productions culturelles.</i> </div> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px; margin-top: 10px;"> ✓ <i>Évaluer et améliorer la qualité du dossier.</i> </div> </div> <div style="width: 45%;"> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px;"> ✓ <i>Analyser les paramètres de la situation de communication.</i> </div> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px; margin-top: 10px;"> ✓ <i>Planifier le récit d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i> </div> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px; margin-top: 10px;"> ✓ <i>Évaluer et améliorer la qualité du récit d'expérience.</i> </div> <div style="background-color: #e6f2ff; padding: 10px; margin-top: 10px;"> ✓ <i>Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection à l'aide d'un écrit intermédiaire.</i> </div> </div> </div>
TÂCHES	RESSOURCES
■  2^e degré ou UAA 5 .	
■ Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication.	
■  2^e degré .	
■  2^e degré .	
■  2^e degré .	
■  2^e degré .	
■  Zoom sur les opérations d'écriture .	
■ Critères personnels de sélection des expériences culturelles (UAA 6) et/ou des interventions (UAA 5).	
■ Critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, genre, ...).	
■  Zoom sur les opérations d'écriture .	
■  UAA 2. Rédiger une table des matières/un sommaire⁵³ .	

⁵³ On pourrait ajouter certaines fonctionnalités du traitement de texte long (feuilles de style, recherche et remplacement, pagination, en tête et pied de page, notes de bas de page, table et index, césure) non prévues par le Référentiel.

<i>Évaluer et améliorer la qualité du dossier.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  Zoom sur les opérations d'écriture. ▪ Critères de lisibilité/audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence  Genres : grilles d'évaluation.
<i>Après la tâche, discuter lors de l'échange des dossiers les choix formels de présentation du dossier, les critères de sélection des productions culturelles.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 0.
RESSOURCES SOCIOCULTURELLES	
Pour comprendre les mécanismes de création artistique et l'évolution de l'art :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  UAA 5.
Pour comprendre les droits du texte et les droits du lecteur :	<ul style="list-style-type: none"> ▪  2^e degré.
ARTICULATIONS ENTRE UNITÉS ET AVEC D'AUTRES DISCIPLINES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ UAA 1 : recherche d'informations sur l'œuvre culturelle. ▪ UAA 2 : sommaire ou table des matières. ▪ UAA 3 et 4 : appréciation argumentée d'une expérience culturelle (2^e degré). ▪ UAA 4 : discussion entre pairs. ▪ UAA 5 : pour les ressources. ▪ Formation sociale et économique (6^e année) - <i>UAA 4 Interactions médiatiques</i> : offre médiatique, principaux modes de financement des médias. ▪ Religion : Compétence disciplinaire 10. Explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique. 	



Pistes méthodologiques

Comment choisir les œuvres culturelles ?

Plusieurs des critères proposés dans le cadre de l'UAA 5 restent pertinents  [UAA 5.](#)

 [UAA 6. Quels textes choisir ? Pistes pour un choix raisonné des textes.](#)

Si le contexte le permet, le choix des œuvres culturelles pourrait en partie relever de la responsabilité collective ou individuelle des élèves.

Comment « manifester et échanger sa compréhension/interprétation de l'œuvre culturelle » ?

 [UAA 5.](#)

Comment présenter l'œuvre culturelle ?

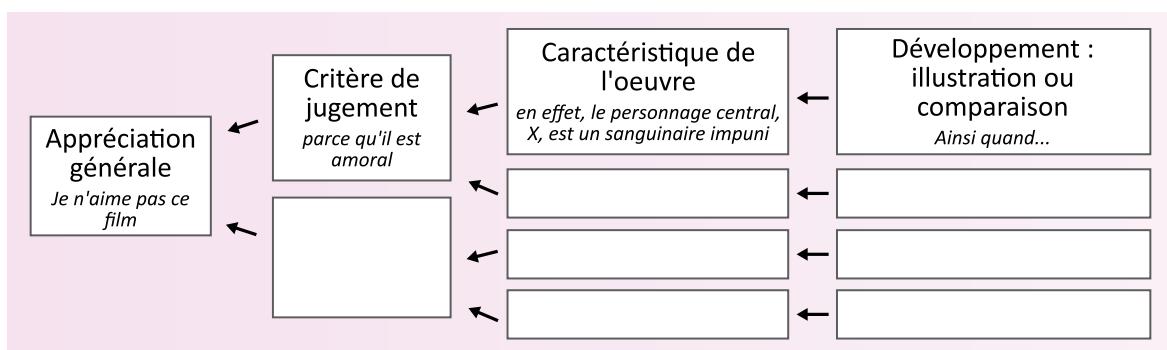
Le Référentiel précise que la reproduction sera intégrale si l'œuvre est courte ou faite d'éléments du paratexte si l'œuvre est longue.

On pourrait ajouter que la reproduction sera aussi dépendante du langage (écrit, sonore, audiovisuel...) de l'œuvre et de son accessibilité :

- copie intégrale d'un texte court ;
- reproduction (par capture d'écran par exemple) d'une œuvre relevant des arts graphiques ou de la peinture ;
- reproduction du paratexte (1^{re} et 4^e de couverture, pochette, programme, ...) pour une œuvre longue ;
- enregistrement et/ou adresse de la page si le texte est audiovisuel ou multimédia et facilement accessible.

Comment aider les élèves à développer leur appréciation de la rencontre ?

Afin de dépasser la simple appréciation non motivée ou motivée par des critères trop peu spécifiques et non illustrés, il y a lieu d'initier les élèves à la structure argumentative* qui pousse à multiplier, développer et illustrer les arguments.



Inventorier progressivement les critères de jugement fondés sur des valeurs esthétiques (le beau/le laid, l'originalité ou le caractère stéréotypé*), affectives (les émotions, le sensible, ...), pragmatiques (l'utile, la facilité, le préférable, l'efficace, le vraisemblable, ...), morales (le bien/le mal, la conformité/la singularité, l'engagement, la liberté, la solidarité, ...), épistémiques (le vrai/le faux, le pertinent/le non pertinent, ...) permet de les diversifier.

Il en est de même pour les caractéristiques de l'œuvre. On peut citer des caractéristiques :

- liées au contenu/sujet : le thème, l'univers de référence de l'œuvre, la portée (symbolique, idéologique, ...), les valeurs véhiculées, les allusions culturelles (intertextualité*), ...
- liées aux personnages : nombre, caractéristiques, évolution, identification possible, ...
- liées à la narration : nombre de lieux de l'action, temporalité (linéarité, anticipations, retours en arrière, ellipses), clarté de l'enchaînement des actions, présence ou non de récits parallèles ou enchaînés ; rythme de la narration, du montage, de la mise en scène ; intensité dramatique (suspense), ... ; narration unique ou multiple, début accrocheur ou non, fin ouverte ou non, ...
- liées au style : registre(s) de langue utilisé(s), syntaxe, lexique ; présence de figures de style, d'inventions langagières ; ton utilisé (ironique, humoristique, ...) ; respect ou non des caractéristiques du genre ; choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, bandeson, ...) et jeu théâtral ; caractère figuratif ou non, réaliste ou non, ... ; travail de l'image (cadrage, composition, couleurs, ...) ; travail de l'image animée (mouvements de caméra, raccords, ...), travail du son (voix, bruitage, musique, mixage) ; travail de l'interface graphique ; possibilités d'interactivité, ...

Focus sur le récit d'expérience (UAA6).

Comment aider les élèves à sélectionner les récits et interventions pour la constitution du dossier ?

Le but du dossier est d'inviter l'élève à porter un regard rétrospectif sur sa formation culturelle et à en sélectionner des moments marquants. Cela implique le recours à des critères personnels de sélection souvent inconscients et peu formalisés. Il est donc utile de ménager des temps de réflexion pour faire émerger des critères utilisés dans des situations de choix personnels. On pourrait par exemple penser au plaisir et aux émotions éprouvés, aux connaissances acquises, aux procédés créatifs expérimentés, au partage d'expérience, à la découverte de soi, ...

Comment archiver les productions des élèves et éviter les répétitions sur les deux degrés ?

Le dossier en fin de formation implique un archivage (papier, numérique) individuel où l'élève pourra classer ses productions d'année  UAA 5.

Quelle évaluation des productions ?

Les gouts et les bénéfices tirés d'une rencontre avec une œuvre culturelle sont variables d'un individu à l'autre. Il n'y a donc pas lieu d'évaluer ceux-ci, mais bien la qualité du récit, son adéquation à l'expérience et la pertinence de l'appréciation.

Les mêmes remarques peuvent être faites sur le dossier et la motivation de sa sélection.

ZOOM SUR LA LECTURE/ÉCOUTE, L'ÉCRITURE ET LA PAROLE

Mode d'emploi

Un référent pour penser l'action

Le *Référentiel* propose des présentations schématiques des activités de lecture et d'écoute, d'écriture et de prise de parole. Celles-ci sont suivies d'une description des processus/stratégies de lecture et d'écoute, des opérations d'écriture et de prise de parole sollicitées dans les différentes compétences. Une partie consacrée respectivement aux normes de l'*écrit* et de l'*oral* complète ces informations.

Ces pages du *Référentiel* reproduites intégralement ci-après offrent l'avantage de doter tous les professeurs de français de modèles théoriques communs propres à mieux définir et penser l'apprentissage de la lecture, de l'écoute, de l'écriture et de l'oralité.

Des explicitations des ressources transversales

Ces pages explicitent les ressources transversales relatives à la lecture/écoute, l'écriture ou la parole simplement citées dans les UAA (*Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute*, *Zoom sur les opérations d'écriture ou de prise de parole*, ...).

Des pistes pour remédier

Tous les élèves (singulièrement ceux de 3 P) n'ont pas forcément acquis tous les attendus du 1^{er} degré. Un tableau des difficultés potentielles des élèves, articulées à des pistes diagnostiques et à des activités de remédiation téléchargeables est proposé pour la lecture, l'écriture et la prise de parole.

Ces activités peuvent être couplées à l'apprentissage des compétences des UAA en fonction des besoins : avant ou conjointement.

Lecture et écoute

L'association lecture-écoute s'explique par les supports et les tâches de réception imposés dans les unités. La réception porte aussi bien sur des textes* écrits, hypertextuels* ou iconiques que sonores, multimédias* et hypermédias*.

Par ailleurs, l'écoute est également sollicitée dans les prises de parole avec interaction.

Modèle de la lecture et de l'écoute

La lecture et l'écoute peuvent être définies comme des activités de (co)construction de sens (compréhension*/interprétation*) réalisées par un récepteur dans un contexte particulier. Cette construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte* est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le récepteur, le texte et le contexte.

Le récepteur (lecteur ou auditeur) aborde une tâche de lecture et d'écoute avec ses composantes affectives (rapport à la lecture, image de soi comme lecteur et comme auditeur, centres d'intérêt, ...) et ses composantes cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue et ses normes).

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 lecture et d'écoute* en fonction de son projet et du genre de texte (lecture linéaire, tabulaire, hypertextuelle ; écoute en direct ou différée, intégrale ou sélective, ...).

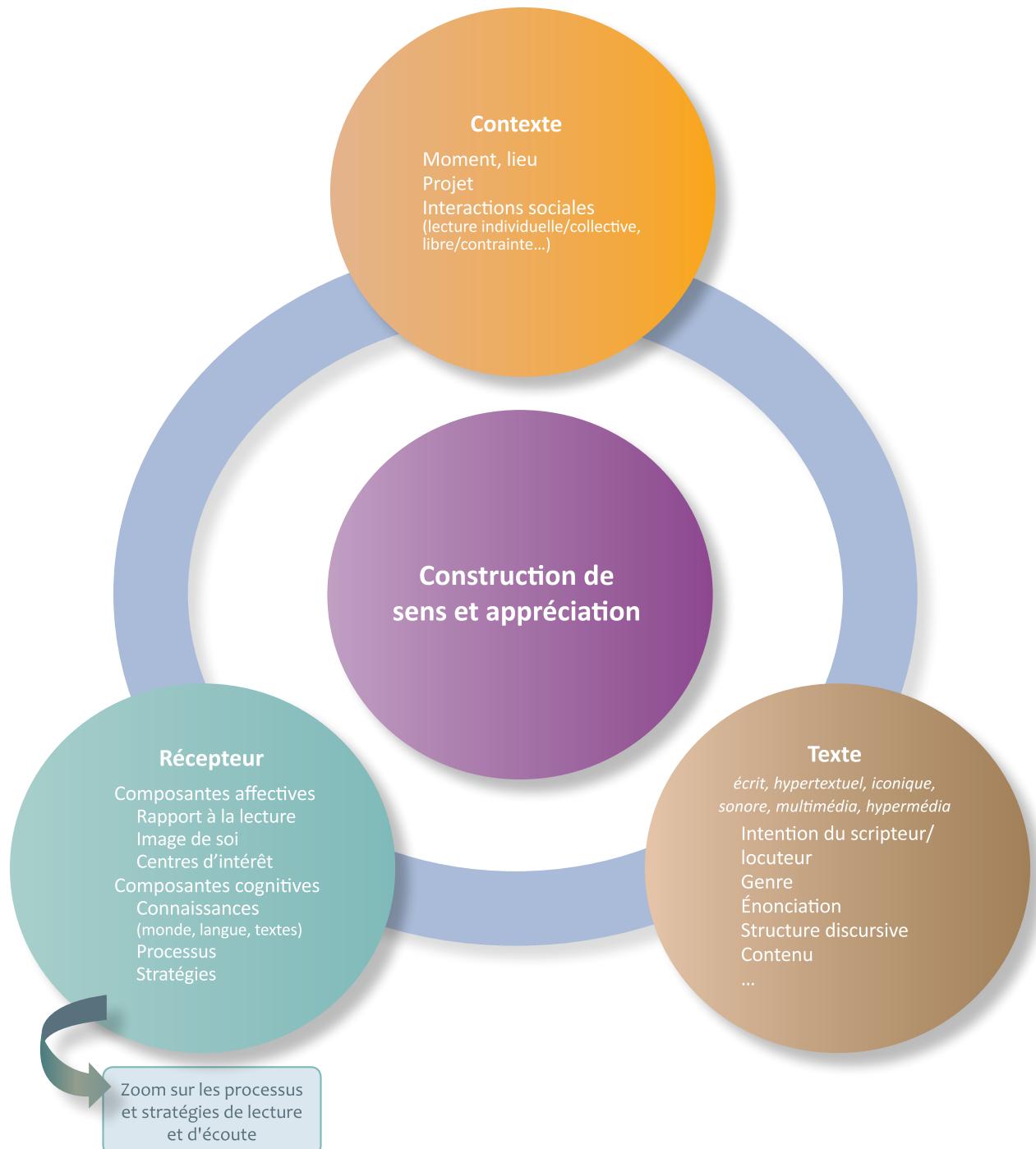
Le texte est un acte de communication engageant l'intention* de l'énonciateur. Le texte véhicule à la fois du sens et des valeurs. Il figure sur un support, appartient à un genre et est caractérisé, entre autres, par des choix énonciatifs, une structure discursive* dominante, ...

Le contexte – moment, lieu, projet du lecteur, interactions sociales (interventions ou non des pairs/de l'enseignant, lecture/écoute libre ou contrainte) – conditionne la réception.

Si la compréhension*/interprétation* résulte de la relation entre les trois pôles, leur interaction mène aussi à une appréciation. En effet, au terme de la lecture ou de l'écoute, le récepteur évalue fréquemment son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs des activités de lecture et d'écoute.

Les activités de lecture et d'écoute



- Introduction générale
- Programmation
- Unités d'acquis d'apprentissage
- Sur la lecture/écoute, l'écriture et la parole
- Situations et séquences d'apprentissage
- Évaluation
- Glossaire

Zoom sur les processus et les stratégies de lecture et d'écoute

Ces processus sont mis en œuvre plus ou moins inconsciemment et simultanément, selon le degré d'automatisation	PROCESSUS DE LECTURE ET D'ÉCOUTE D'UN TEXTE ÉCRIT*, HYPERTEXTUEL*, ICONIQUE, SONORE, MULTIMÉDIA*, HYPERMÉDIA*		
	LECTURE	LECTURE/ÉCOUTE	ÉCOUTE
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des signes : <ul style="list-style-type: none"> - graphiques : mots, signes typographiques, ... - iconiques : l'image et ses composantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 (le sens d'un terme inconnu, la suite des informations du texte, le genre, le contenu d'un lien hypertexte, ...). ▪ Inférer (à partir d'indices locaux ou épars, à partir de connaissances, ...). ▪ Autoréguler son activité (planifier, contrôler et évaluer). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des signes : <ul style="list-style-type: none"> - sonores : mots, sons ; - non verbaux.
Ces stratégies sont adoptées consciemment par le récepteur en fonction de son projet, du genre et de la présentation du texte	STRATÉGIES DE LECTURE ET D'ÉCOUTE D'UN TEXTE ÉCRIT*, HYPERTEXTUEL*, ICONIQUE, SONORE, MULTIMÉDIA*, HYPERMÉDIA*		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurer la lisibilité du texte (principalement dans le cas de la lecture à l'écran) : <ul style="list-style-type: none"> - identifier, dans la page, la zone à lire et se concentrer sur celle-ci ; fermer les fenêtres et les distracteurs inutiles ; - modifier si nécessaire le format/l'affichage ; - dérouler le texte de manière adéquate. ▪ Adopter des modes de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - intégrale/sélective*/ survol ; - linéaire/tabulaire/ hyper-textuelle* ; - avec ou sans retours en arrière, agrandissements ou ralentis ; - silencieuse/à voix haute ; - lente/rapide ; - avec ou sans annotations, traces⁵⁴ ; - avec outils de référence. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier le genre. ▪ Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurer l'audibilité du texte : <ul style="list-style-type: none"> - adopter une place et une position adéquates ; - augmenter le volume (document enregistré), couper les sources sonores parasites. ▪ Adopter des modes d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> - direct/différé (si enregistrement) ; - intégrale/sélective* (document enregistré avec plages ou chapitres) ; - avec ou sans retours en arrière (document enregistré) ; - avec ou sans traces (annotations, enregistrement).

54 Par exemple, à l'aide d'un logiciel de référencement.

Pistes de remédiation

Le modèle de la lecture permet de situer certaines catégories de difficultés rencontrées par les élèves et de proposer des pistes de remédiation.

MODÈLE DE LA LECTURE	DIFFICULTÉS	<i>PISTES DIAGNOSTIQUES ET ACTIVITÉS DE REMÉDIATION</i>
Composantes affectives	De familiarisation Certains élèves n'ont pas été familiarisés avec le monde des livres. Faute d'avoir découvert le sens de la lecture, ils ont développé une attitude négative face à la lecture.	► pour se familiariser avec le monde des livres et expérimenter l'utilité de la lecture.
	De clarification de l'activité de lecture De « faux savoirs » sur la lecture présents chez bien des lecteurs précaires les conduisent à des traitements inadéquats.	► pour clarifier l'activité de lecture.
	D'identification des mots La lenteur du décodage freine la mobilisation des processus de compréhension.	► pour accélérer l'identification de mots.
	De maîtrise des processus et des stratégies de lecture La maîtrise insuffisante des processus de compréhension et l'utilisation de stratégies de lecture inadéquates handicapent la compréhension.	► pour développer des processus de compréhension.
Composantes cognitives : connaissances linguistiques et lexicales	De connaissances linguistiques La maîtrise insuffisante de certaines connaissances linguistiques indispensables (marques du genre et du nombre, chaînes anaphoriques, vocabulaire, ...) freine le décodage et la compréhension.	► pour construire et mobiliser des savoirs de langue utiles à la lecture.
	De connaissances lexicales Un déficit important de vocabulaire peut freiner considérablement la compréhension. Par ailleurs l'élève peut ne pas disposer de stratégies efficaces pour faire face à des mots inconnus.	► pour élargir le vocabulaire.

Toutes ces difficultés peuvent souvent générer un déficit d'estime de soi et un sentiment d'insécurité en lecture peu propices à l'apprentissage et à la découverte du plaisir de lire. La construction de l'estime de soi et de la motivation ne précède pas l'apprentissage, mais l'accompagne.

Écriture

Modèle de l'écriture

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

Le scripteur aborde une tâche d'écriture avec ses composantes affectives (rapport à l'écriture, image de soi comme scripteur, centres d'intérêt, ...) et ses composantes cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, 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 (qui interviennent dans des ordres différents, à plusieurs reprises au cours d'un même acte d'écriture), mises en œuvre plus ou moins consciemment : planification-maturation, textualisation et acte graphique, révision.

Le texte se définit par ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle (cohérence), linguistique, typographique et visuelle.

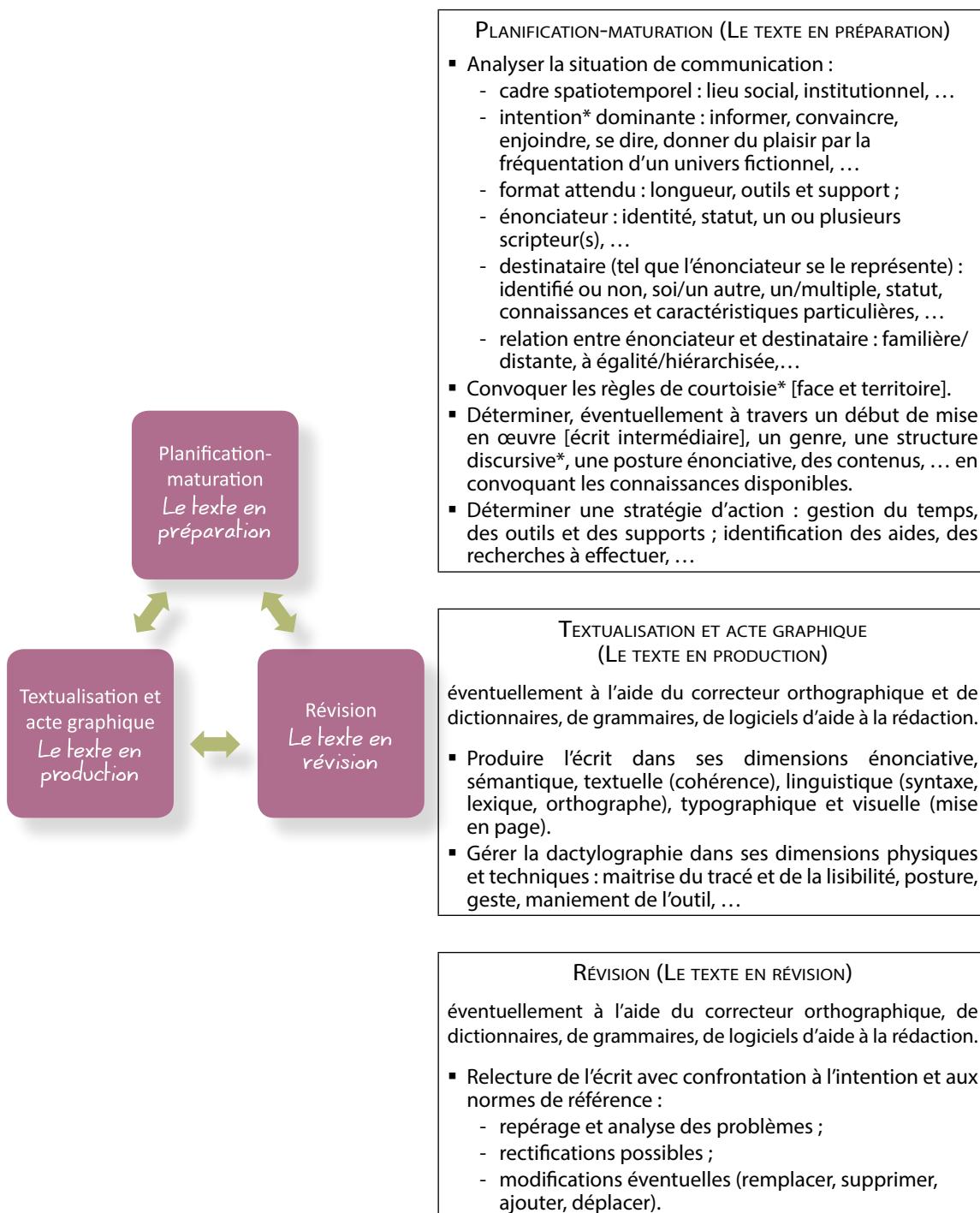
Le contexte - moment, lieu, format, outil, support, intention*, interaction sociale (un ou plusieurs scripteur(s), interventions des pairs ou de l'enseignant pendant l'écriture, énonciateur, destinataire, relation entre énonciateur et destinataire, ...) - influe sur l'activité d'écriture.

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

L'activité d'écriture



Zoom sur les opérations d'écriture manuscrite ou avec un traitement de texte



Pistes de remédiation

Le modèle de l'écriture permet de situer certaines catégories de difficultés rencontrées par les élèves et de proposer des pistes de remédiation.

MODÈLE DE L'ÉCRITURE	DIFFICULTÉS	PISTES DIAGNOSTIQUES ET ACTIVITÉS DE REMÉDIATION 
Composantes cognitives : opérations d'écriture	De familiarisation Certains élèves n'ont pas été familiarisés avec le monde des écrits. Faute d'avoir découvert le sens de l'écriture, ils ont développé une attitude négative face à l'écrit.	► pour se familiariser avec le monde des écrits et construire l'utilité de l'écriture.
	De clarification de l'activité d'écriture Une conception simpliste de l'écriture amène des scribeurs à ignorer la planification et la révision de l'écriture.	► pour clarifier l'activité d'écriture.
	De planification – révision Les élèves se contentent souvent d'un premier jet sans travailler la planification et la révision.	► pour développer la planification et la révision des écrits.
	De correction orthographique La non-automatisation de procédures orthographiques adéquates freine la rédaction, entraîne un sentiment d'insécurité et nuit à la recevabilité des textes.	► pour résoudre des problèmes orthographiques.
	De syntaxe et de ponctuation Les élèves ont des difficultés à organiser de manière correcte et fluide les éléments de la phrase et à la ponctuer. Ces difficultés peuvent constituer des obstacles à l'intelligibilité du propos.	► pour résoudre des problèmes de syntaxe et de ponctuation.
	De lexique Comprendre la nécessité de choisir le mot juste et s'en donner les moyens, éviter les répétitions inutiles, ... autant de démarches peu habituelles aux élèves.	► pour résoudre des problèmes de vocabulaire.

Toutes ces difficultés peuvent générer un déficit d'estime de soi et un sentiment d'insécurité peu propice à l'apprentissage et à la découverte du plaisir d'écrire.

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 concernent les règles de courtoisie. Les normes, même à l'écrit, ne sont pas absolues. Elles peuvent varier suivant les époques et les lieux. Par ailleurs, elles sont parfois souples (digraphie, ponctuation, certaines règles d'accord, certaines constructions syntaxiques). Les normes dépendent également de 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 approprié 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, la recevabilité et l'intelligibilité du discours.

Parmi les normes de l'écrit, l'orthographe demeure la plus codifiée⁵⁵ et socialement très importante. L'accès à l'emploi, dans beaucoup de métiers, est conditionné implicitement (tri des C.V. et des lettres de motivation) et/ou explicitement (épreuve écrite) par la maîtrise de la langue écrite et du code orthographique. Plus généralement dans le domaine des communications socialisées, le respect des normes orthographiques influence le jugement de recevabilité du destinataire⁵⁶.

Quels objectifs se donner et quel niveau de maîtrise viser au terme de la scolarité ?

Si le *Référentiel* pour les Humanités professionnelles et techniques reste muet à ce sujet, les Socles de compétences ont défini une échelle progressive de maîtrise pour l'enseignement du fondement. Elle se décline comme suit :

<i>Étapes du cursus scolaire</i>	<i>Pourcentage de formes correctes⁵⁷ dans les productions personnelles en ayant recours à des référentiels d'orthographe</i>
2 ^e année primaire	50 % de formes correctes
6 ^e année primaire	80 % de formes correctes
2 ^e année du secondaire	90 % de formes correctes

Le programme recommande de s'inscrire dans une échelle progressive de maîtrise.

Quels sont les avantages d'une échelle progressive de maîtrise ?

Une échelle progressive de maîtrise permet

- de reconnaître que l'apprentissage de l'orthographe est progressif et de longue durée : une option pertinente quand on sait que l'orthographe française est très complexe ;
- de mettre l'accent sur les formes correctes (ce qui est déjà acquis) et non sur les erreurs : une option plus motivante que la pénalisation automatique de toute erreur ;

⁵⁵ La ponctuation l'est par exemple beaucoup moins si ce n'est le respect de quelques règles générales. Les rectifications orthographiques de 1990 ont réintroduit un peu de souplesse en acceptant une double graphie pour certains mots.

⁵⁶ 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.

⁵⁷ À défaut d'une définition opérationnelle du terme de « forme », nous lui substituons le terme « mot ».

- prendre en compte la longueur de la production : une option qui ne pénalise pas l'élève qui prend le risque d'écrire beaucoup ou qui ne favorise pas celui qui a peu écrit ;
- de se référer à une mesure externe : une option qui permet d'écartier la subjectivité et l'arbitraire de l'évaluateur.

On pourrait étendre cette idée d'échelle de maîtrise accompagnée d'une tolérance d'erreurs à d'autres normes linguistiques comme la correction syntaxique ou lexicale ou encore la ponctuation. En ces matières également, l'acquisition des normes est progressive.

Des niveaux absolus ou à relativiser ?

Toute erreur orthographique est-elle égale en toutes circonstances ?

Le degré de tolérance d'erreurs est tributaire des situations de communication. 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.

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 qu'elle soit détectée par le destinataire.

Quels objectifs se donner ?

On pourrait attendre que les élèves maîtrisent l'orthographe à la fin de leur scolarité et puissent la mettre en œuvre à bon escient, partout et toujours. Cet objectif longtemps assigné à l'école est-il atteint et réaliste ?⁵⁸ Que peut attendre aujourd'hui la société des jeunes qu'elle forme ? Sans doute qu'ils puissent produire, quand c'est nécessaire et avec les moyens aujourd'hui à disposition, des « **textes corrigés, donc corrects** » comme le suggère François de Closets⁵⁹.

Quand c'est nécessaire

C'est-à-dire quand une orthographe insuffisante fait courir un risque à l'individu et/ou à la communication. En d'autres termes dans des situations de communication (réelles ou fictives) qui nécessitent socialement une attention forte à la norme.

Avec les moyens dont on dispose aujourd'hui

L'orthographe française a la particularité qu'elle ne peut jamais être complètement automatisée⁶⁰.

Récemment, les correcteurs orthographiques intégrés, l'accès à Internet et plus encore des logiciels d'aide à la rédaction de plus en plus performants soulagent la mémoire, facilitent la consultation de référents et surtout attirent l'attention du scripteur sur l'orthographe de certains mots. Néanmoins, les machines ne règlent pas tout et les correcteurs ont leurs limites (notamment pour les accords) mais ils favorisent une vigilance orthographique : à l'utilisateur de

58 « Même durant sa période la plus faste, qu'on peut situer dans la première moitié du 20^e siècle, l'orthographe n'aura jamais été intégrée par tous ». (LEGROS G. et MOREAU M.-L., *Orthographe : qui a peur de la réforme ?*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la langue française, Bruxelles, 2012, p. 22). « Il y a des choix à faire (...) Peut-on en effet raisonnablement exiger que les adolescents maîtrisent autant l'orthographe qu'autrefois, alors qu'ils disposent pour cet apprentissage difficile de moins de temps aujourd'hui pour la comprendre et la mémoriser, et qu'on ne cesse de charger l'école de nouvelles tâches ? » (MANESSE D. et COGIS D., *Orthographe : à qui la faute ?*, ESF éditeur, 2007 cité dans *Orthographe : qui a peur de la réforme ?*, op. cit, p.23)

59 CLOSETS Fr. de, Zéro faute. *L'orthographe, une passion française*, Paris, Mille et une nuits, 2009.

60 35 phonèmes pour 130 graphèmes, homophones lexicaux et grammaticaux, marques étymologiques pas toujours systématiques ou correctes, apparentements lexicaux pas toujours cohérents, vestiges d'une graphie antérieure comme les pluriels en « x » ou les doubles consonnes sans oublier la gestion des accords : les difficultés sont telles que l'intégration de l'orthographe française a nécessité un passage obligé par l'enseignement de la grammaire devenu avec le temps le cœur de l'enseignement de la langue maternelle. À la différence des pays dont la langue ne comporte pas d'orthographe grammaticale ni d'étude de la grammaire (Angleterre, Italie, États-Unis, Brésil, ...).

décider si la suggestion lui paraît correcte ou non. Ceci supposerait une révision des contenus d'enseignement prioritaires : vérification et élucidation des points laissés en suspens par les correcteurs plutôt que mémorisation de l'ensemble des règles ou exceptions.

Avec le temps nécessaire à la révision-correction.

Quand on écrit, il est impossible de gérer simultanément le contenu, la formulation-textualisation et la correction orthographique. Cette dernière doit se faire dans un temps spécifique et si possible suffisamment éloigné de celui de la rédaction pour que le scripteur puisse mettre à distance son texte. Si ces conditions ne sont pas réunies, il est peu envisageable d'exiger un texte correct.

Dans cette optique, l'apprentissage de l'orthographe vise l'acquisition :

- d'une « compétence » instrumentale : utiliser à bon escient des outils et des correcteurs dans leur complexité ;
- d'une « compétence » sociale : reconnaître l'importance de l'orthographe dans certaines situations, milieux et circonstances et lui accorder l'attention nécessaire.

En conclusion, quand la situation de communication le nécessite (forme de résumé sur le Web, lettre de demande ou de réclamation, réponse à une opinion postée sur un forum ou à un courrier des lecteurs...) et quand les conditions de révision-correction le permettent, la référence à viser au terme de la scolarité est la suivante :

- 97 % de mots corrects dans les productions écrites manuscrites avec outils (dictionnaire, mémento orthographique, ...);
- 99 % de mots corrects dans les productions numériques avec outils de vérification (correcteur orthographique, logiciel d'aide à la rédaction, accès à l'internet).

Suggestions pratiques

- Pour les textes manuscrits, faire compter les mots par les élèves ; pour les productions par traitement de texte activer le calcul automatique du nombre de mots ;
- Ne compter qu'une erreur par mot. Si une même erreur d'orthographe lexicale est répétée plusieurs fois, ne la comptabiliser qu'une fois.
- Accepter la nouvelle et l'ancienne orthographe et « enseigner prioritairement les graphies rectifiées » conformément à la circulaire 2475 du 25.09.2008⁶¹.

⁶¹ <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1529>.

Prise de parole

Modèle de la prise de parole

La prise de parole peut être définie comme une (co)construction⁶² de sens en direct⁶³ entre deux ou plusieurs sujets dans un contexte particulier.

Les partenaires de la communication abordent celle-ci avec leurs composantes affectives respectives (centres d'intérêt, rapport à l'oralité, image de soi, de l'interlocuteur, du public, ...) et leurs composantes cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, les genres de communication, 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 (qui interviennent dans des ordres différents à plusieurs reprises au cours d'une communication orale), mises en œuvre plus ou moins consciemment : la planification, la prise de parole, le (ré)ajustement.

La communication, accompagnée ou non d'un support, est à la fois verbale, paraverbale et corporelle. Elle se définit dans ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle, linguistique, paraverbale (volume, articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporelle (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage).

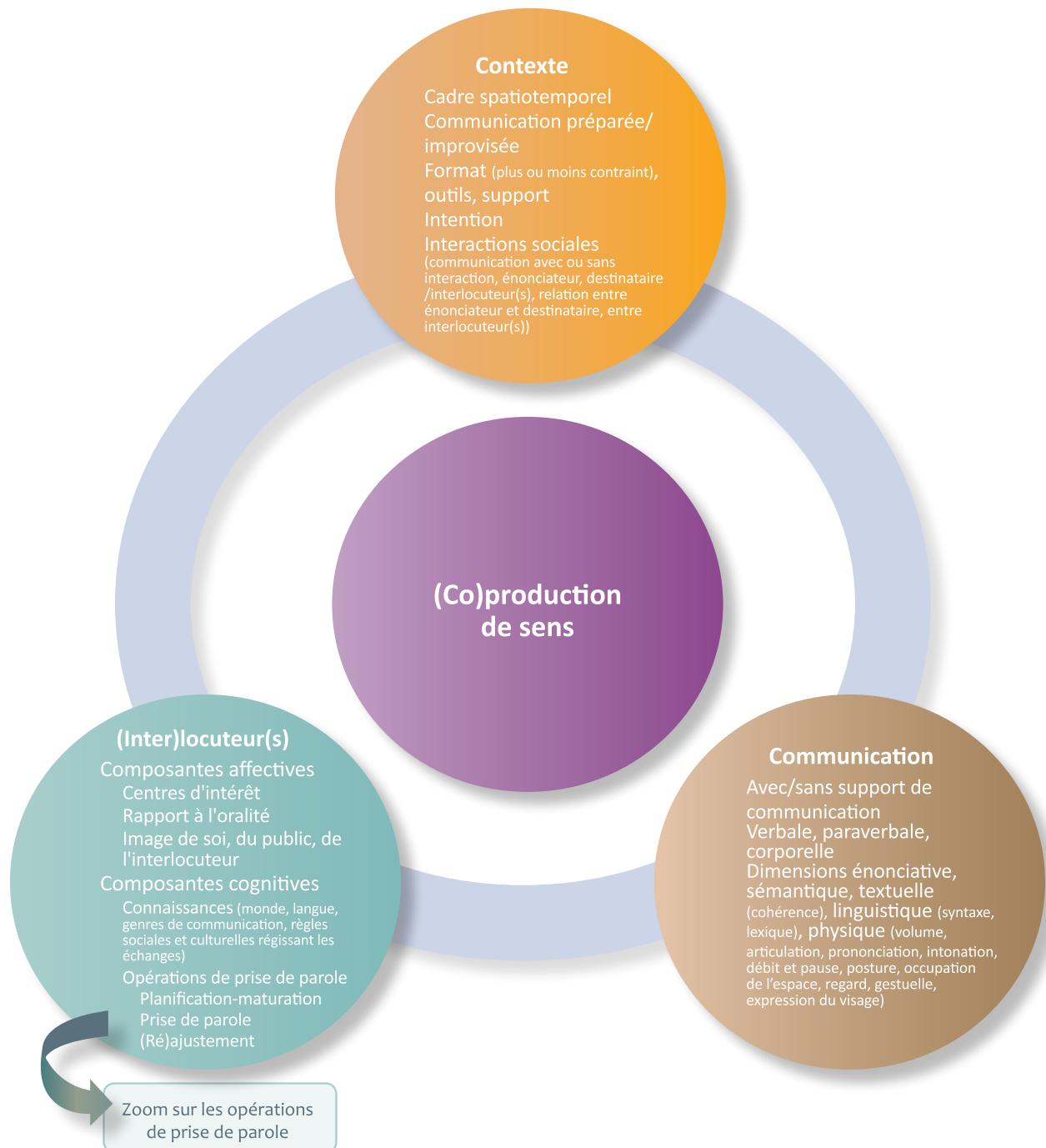
Le contexte conditionne la communication orale. Communication directe/différée, improvisée/préparée, moment, lieu, projets (d'écoute et de parole), format, outil, support, interactions sociales (communication avec ou sans échange, énonciateur, destinataire(s), interlocuteurs, ...). Toutes ces caractéristiques influent sur l'acte de communication.

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

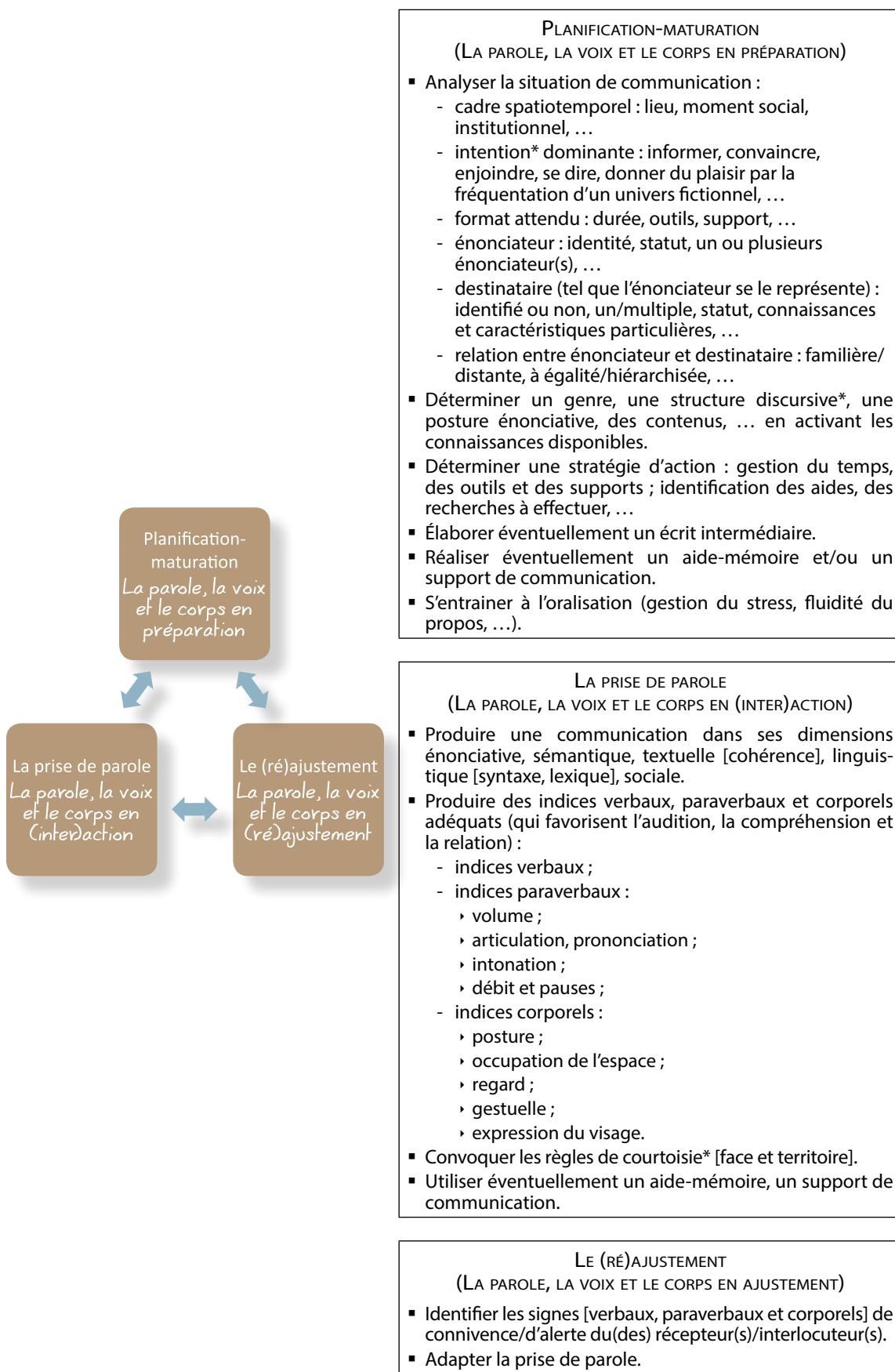
⁶² En situation d'échange, chaque partenaire est successivement récepteur et locuteur. Les interlocuteurs construisent ensemble le sens et la relation.

⁶³ À la différence de l'écrit, l'oral est irréversible (à l'exception d'un oral enregistré/différé).

L'activité de prise de parole



Zoom sur les opérations de prise de parole en situation de communication préparée



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, l'articulation, le lexique, la syntaxe de l'oral, ...

Les normes de l'oral sont aussi sociales. Elles concernent les règles de courtoisie* (face et territoire). Par ailleurs, l'intonation, le débit, le volume, la gestuelle (posture, regard, occupation de l'espace) et 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 lieux. Par ailleurs, ces normes sont plus souples que celles de l'écrit. Les normes dépendent également de l'évolution des technologies.

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, la recevabilité et l'intelligibilité de leur discours.

Pistes de remédiation

Le modèle de la prise de parole permet de situer certaines catégories de difficultés rencontrées par les élèves et de proposer des pistes de remédiation.

MODÈLE DE L'ORALITÉ	DIFFICULTÉS	<u>PISTES DIAGNOSTIQUES ET ACTIVITÉS DE REMÉDIATION</u> 
Composantes affectives et physiques	De familiarisation Certains élèves méconnaissent les spécificités de l'oral ou ne se sont pas appropriés des ressources expressives du corps et de la voix.	► grille d'observation de l'oral. ► pour se familiariser avec le langage oral. ► pour développer les ressources expressives de la voix et du corps.
Composantes cognitives	De planification Certains élèves s'engagent dans la communication sans prendre compte de la situation ou sans préparer leur production. Ce déficit d'anticipation peut avoir des conséquences fort préjudiciables et peu récupérables sur la communication elle-même.	► pour développer la planification.
	De respect du destinataire La méconnaissance et le non-respect des temps et des tours de parole, des règles de courtoisie peuvent mettre à mal la relation et rendre la communication des élèves irrecevable pour l'interlocuteur.	► pour favoriser la relation.
	De syntaxe La syntaxe est plus souple à l'oral, mais certaines erreurs de construction des élèves demeurent peu recevables.	► pour respecter la syntaxe de l'oral.

ZOOM SUR LES GENRES

Les productions du programme sont définies en termes de genres écrits, oraux, multimédias*.

Qu'est-ce qu'un genre ?

Le genre⁶⁴ est une catégorie permettant de réunir des textes présentant un « air de famille » dans une culture donnée. Les genres sont des formes de discours progressivement codées par l'expérience et la tradition. Toute production discursive, tout texte est un exemple particulier d'un genre.

Fonction 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 à faire mieux comprendre aux élèves 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.

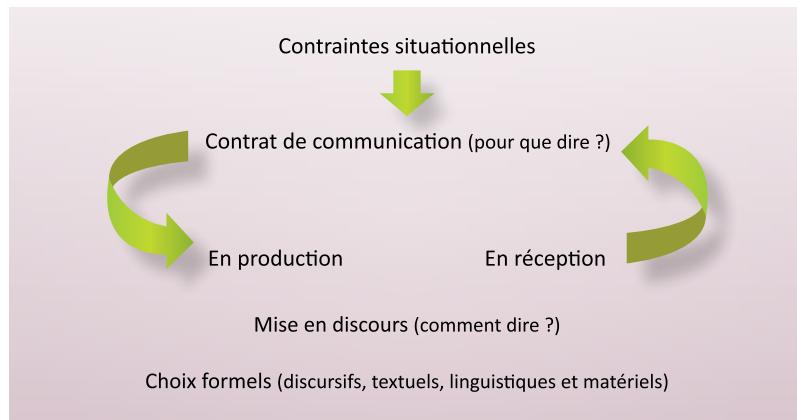
Catégorisation des genres

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.

Nous proposons d'articuler deux approches (situationnelle et formelle) pour catégoriser et définir les genres⁶⁵.

⁶⁴ « 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. » REUTERY. (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, de Boeck, 2013. « On peut définir le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps. » CHARTRAND S-G. et ÉMERY-BRUNEAU J., *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. DiDaCtiCa, C. É. F. AQPF (Association québécoise des professeurs de français).

⁶⁵ 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} mai 2013 sur le site de CHARAUDEAU P. – Livres, articles, publications. URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>.



▪ 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 qui peut être convoqué 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, à tout le moins, de solides malentendus.

▪ Les choix formels

Le contrat de communication va donner 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, ...

Définition des genres

Cette approche permet de définir chaque genre de manière contrastée [Répertoire des genres](#) à partir de critères récurrents :

Critères récurrents	Exemple de définition <i>L'explicitation de procédures</i>
▪ langage (écrit, oral, multimédia, ...) auquel recourt le genre ;	<i>est un genre écrit ou oral...</i>
▪ domaine(s) où le genre est produit et trouve sa légitimité ;	<i>...relevant des domaines scolaire, social ou professionnel...</i>
▪ structure discursive dominante utilisée par le genre ;	<i>... à dominante explicative ou descriptive.</i>
▪ 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> .	<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.</i>

Les genres : un terrain mouvant

Particulièrement depuis le 20^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 communication⁶⁶. La liste des genres est potentiellement infinie.

« Faute de genre »

On peut considérer une erreur comme une « faute de genre » quand celle-ci empêche la réalisation du contrat de communication ou le rompt. Ainsi, une lettre de réclamation sans mention de l'objet du litige ou demande de réparation n'en est plus une. Par contre, une lettre de réclamation mal orthographiée ou utilisant des arguments menaçant la face du destinataire, tout en compromettant la recevabilité du texte, reste bien une lettre de réclamation.

EXEMPLE : LA JUSTIFICATION SCOLAIRE

Définition

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...⁶⁷ », 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.

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 presuppose 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).

Caractéristiques formelles (discursives, textuelles, linguistiques et matérielles)

- Énonciation :
 - généralement non marquée ;
 - marques d'importation du discours d'autrui.
- Structure discursive :
 - à dominante explicative.

La justification explicative se réalise sous la forme d'illustration, de comparaison, de raisonnement logique, ... Par exemple, la justification d'une question du type « A et B sont-ils différents ? » se fera sur la forme d'une comparaison (énoncé des critères et résultat de la comparaison).

⁶⁶ Ainsi, des campagnes publicitaires de Benetton se sont présentées comme des campagnes humanitaires qui répondent à un contrat de communication civique : « Informer pour faire agir de façon solidaire », alors que leur finalité répondait à une campagne commerciale dont le contrat est un contrat de consommation : « Séduire pour faire acheter ».

⁶⁷ Et des formulations proches du type « Donne des raisons, des explications, émets une hypothèse pour expliquer », « car/parce que : ... ».

- Organisation des contenus :
 - présentation de la réponse à justifier ;
 - explication : raisons fondant la réponse ;
 - phase conclusive paraphrasable en « donc ».
- Dimension linguistique

Recours au métalangage disciplinaire (vocabulaire de spécialité).

Grille d'évaluation⁶⁸

La grille est construite à partir des critères retenus par le Référentiel  [Evaluation. Critères d'évaluation](#).

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 correcte⁶⁹: orthographe⁷⁰, 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 « donc ».
	Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation en paragraphes. ▪ Anaphores adéquates⁶⁹. ▪ Connecteurs appropriés au rapport logique⁶⁹.
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 mobiliser⁷¹.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exactitude du métalangage disciplinaire utilisé⁷², des connaissances énoncées, des informations rapportées.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence de contradiction et caractère complet de la justification.

⁶⁸ Des propositions de grilles d'évaluation sont téléchargeables  [Genres : grilles d'évaluation](#).

⁶⁹ On pourrait, comme pour l'orthographe, tolérer une marge d'erreurs en fonction de la longueur du texte et du niveau des élèves afin de ne pas viser implicitement la perfection en sanctionnant la moindre erreur. On se limitera également aux erreurs caractérisées, c'est-à-dire se référant à une règle clairement identifiable.

⁷⁰  [Zoom sur l'écriture. Normes de l'écrit. Quel niveau de maîtrise orthographique ?](#)

⁷¹ Comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par l'illustration (indices textuels), renvoyer à une règle et l'énoncer, ...

⁷² Le recours au métalangage disciplinaire est variable selon les contextes et le type de connaissance convoqué dans la justification. Certaines connaissances pourront être paraphrasées dans un langage courant, alors que d'autres seront énoncées dans le langage spécifique de la discipline. Il n'est pas adéquat de paraphraser une notion, une définition, une règle qu'une communauté scientifique a mis des années à peaufiner.

Répertoire des genres classés par UAA

Fonction

Le répertoire ci-dessous offre une définition succincte des différents genres retenus par le Programme.

Ce répertoire est complété par un outil téléchargeable proposant, pour chaque genre, une description plus précise accompagnée d'une proposition de grille d'évaluation  [Genres : grilles d'évaluation](#). Cela devrait permettre de mieux caractériser les productions attendues et les apprentissages afférents.

UAA	GENRES	DÉFINITION
0	<i>Justification scolaire</i>	Genre écrit ou oral à dominante explicative. Il répond à un contrat asymétrique d'information où un <i>je</i> expose les raisons pour lesquelles sa réponse est valide à un <i>tu</i> chargé d'évaluer la validité de la justification.
	<i>Explication de procédure</i>	Genre écrit ou oral relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante explicative ou descriptive. Il répond à un contrat symétrique d'information où un <i>je</i> met à distance sa démarche pour la communiquer à un <i>tu</i> désireux de la connaître.
	<i>Échange entre pairs sur des procédures</i>	Genre oral dialogal relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante explicative ou descriptive. Il répond à un contrat mutuel d'information sur des manières personnelles de réaliser une tâche identique.
1	<i>Sélection d'informations référencées</i>	Genre écrit (ou multimédia selon le texte source) relevant du domaine scolaire ou personnel. Il répond à un contrat d'information par la conservation des fruits d'une navigation dans un texte en réponse à un projet (résoudre un problème, vérifier une information, répondre à une question).
	<i>Portefeuille organisé de textes référencés</i>	Genre écrit ou multimédia relevant des domaines scolaire, social ou professionnel, à dominante descriptive, rassemblant divers textes résultant d'une recherche et comportant chacun une trace de la sélection des informations. Il répond à un contrat asymétrique d'information à l'intention d'un <i>tu</i> voulant faire l'économie de la recherche sur un sujet.
2	<i>Réduction de texte</i>	Genre écrit relevant du domaine scolaire ou personnel à structure dominante identique à celle du texte source. Il répond à un contrat asymétrique d'information à l'intention d'un <i>tu</i> voulant faire l'économie de la lecture du texte source. À la différence du résumé, la réduction ne contraint pas à une reformulation personnelle, mais à une simple articulation cohérente des informations sélectionnées par effacement.
	<i>Résumé</i>	Genre écrit relevant des domaines scolaire, social ou professionnel, à dominante descriptive/explicative. Il répond à un contrat asymétrique d'information, à l'intention d'un <i>tu</i> voulant faire l'économie de la lecture du texte source. L'impératif de brièveté impose un format contraint et toujours réduit. Selon les sous-genres, le texte source peut être présent (sommaire, chapeau informatif, résumé introductif d'un article, ...) ou être absent (notice, ...). À la différence de la réduction de texte, le résumé implique une reformulation des informations.
	<i>Sommaire ou table des matières</i>	Sous-genre de résumé très condensé à dominante descriptive d'un ensemble textuel (pour lequel il n'existe ni titres ni sous-titres) plus vaste qui le suit (sommaire) ou le précède (table des matières). Il réduit chaque partie et sous-partie à un énoncé généralisant et les hiérarchise sous la forme d'une liste organisée. Il répond à un contrat d'information rapide et d'instruction permettant de diriger rapidement le lecteur dans le texte source. La table des matières indique à quelle page commence chaque section, tandis que les versions informatisées procèdent par hyperliens.
	<i>Chapeau informatif</i>	Sous-genre de résumé très condensé à dominante descriptive, explicative (voire narrative) d'un article de presse. Il répond à un contrat d'information rapide, mais aussi d'incitation à lire l'article qui le suit. Il se présente dans une typographie spécifique (gras, italique, taille supérieure, ...).
	<i>Notice (biographique, descriptive ou explicative)</i>	Sous-genre de résumé à dominante explicative ou descriptive. Il répond à un contrat d'information rapide.

UAA	GENRES	DÉFINITION
	<i>Résumé introductif d'un article</i>	Sous-genre de résumé à dominante descriptive qui précède le corps de l'article. Il répond à un contrat d'information d'un lecteur pressé, désireux d'avoir une approche globale du sujet. Il est composé d'un titre apparaissant dans la première phrase du résumé qui doit définir le sujet et le contexte. Le reste du texte est une sorte de « digest » des points essentiels de l'article, un condensé autonome du sujet.
	<i>Réponse écrite synthétique à une ou plusieurs question(s) au départ d'un portefeuille de textes</i>	Genre écrit relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante descriptive/explorative. Il répond à un contrat d'information asymétrique d'un <i>tu</i> n'ayant pas accès aux sources d'informations, mais désireux de trouver des réponses à un questionnement sans recourir aux sources.
	<i>Exposé oral synthétique au départ d'un portefeuille de textes</i>	Genre oral public monologal relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante descriptive et/ou explicative. Il répond à un contrat asymétrique d'information rapide d'un ou plusieurs tiers n'ayant pas accès aux sources d'informations.
3	<i>Appréciation personnelle argumentée d'une expérience culturelle</i>	 Récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle UAA 6.
	<i>Appréciation personnelle argumentée sur le Web, dans un livre d'or, ... d'une expérience pratique</i>	Genre écrit d'opinion relevant des domaines social ou professionnel à dominante argumentative. Il répond à un contrat symétrique de réponse à une sollicitation de jugement à propos d'une situation, d'un évènement réellement vécu.
	<i>Lettre ou courriel de demande</i>	Genre écrit épistolaire relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante argumentative. Il répond à un contrat asymétrique de sollicitation d'un <i>je</i> qui veut convaincre un <i>tu</i> de répondre positivement à sa requête.
	<i>Réponse à un courrier des lecteurs</i>	Genre écrit d'opinion à dominante argumentative relevant du domaine médiatique. Il répond à un contrat symétrique d'expression d'un <i>je</i> qui veut convaincre le lectorat de trancher en sa faveur dans le débat sur une question.
	<i>Réponse à une opinion postée sur un forum</i>	Genre écrit d'opinion à dominante argumentative relevant du Web social. Il répond à un contrat d'expression d'un <i>je</i> , anonyme ou non, qui veut convaincre un <i>tu</i> , anonyme ou non, de changer son point de vue sur la question. Au-delà du <i>tu</i> , le <i>je</i> cherche à convaincre les utilisateurs présents ou virtuels du forum de trancher en sa faveur dans le débat. À la différence du courrier des lecteurs, le <i>je</i> peut s'attendre à une réaction du <i>tu</i> particulier ou d'un autre <i>tu</i> virtuel.
	<i>Lettre de réclamation</i>	Genre écrit épistolaire relevant des domaines social ou administratif à dominante argumentative. Il répond à un contrat asymétrique de demande de réparation du <i>je</i> à un <i>tu</i> (ou à un tiers médiateur) dans le cadre d'une confrontation entre le <i>je</i> et le <i>tu</i> .
4	<i>Appréciation personnelle argumentée d'une expérience culturelle</i>	 Récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle UAA 6.
	<i>Appréciation personnelle argumentée d'une expérience pratique</i>	Genre oral d'opinion relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante argumentative. Il répond à un contrat symétrique de réponse à une sollicitation.
	<i>Demande orale</i>	Genre oral dialogal ⁷³ relevant des domaines scolaire, social ou professionnel à dominante argumentative. Il répond à un contrat asymétrique de sollicitation d'un <i>je</i> qui veut convaincre un <i>tu</i> de répondre positivement à sa requête.
	<i>Discussion entre pairs avec négociation et en présence d'un modérateur/animateur</i>	Genre oral dialogal relevant des domaines scolaire, privé, social ou professionnel à dominante argumentative. Il répond à un contrat symétrique d'expression d'opinions sur une question en débat, en vue d'aboutir à une décision/position commune.
5	<i>Intervention personnelle dans une œuvre culturelle source</i>	Ensemble de pratiques créatives/artistiques écrites, sonores, iconiques, audio-visuelles, ... exercées sur une œuvre existante. Elles répondent à un double contrat à propos d'une œuvre culturelle source en partage : se donner du plaisir en intervenant sur l'œuvre et donner du plaisir à un tiers en lui communiquant son intervention.
6	<i>Récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle</i>	Genre écrit ou oral relevant des domaines scolaire ou social à dominante narrative. Il répond à un contrat d'information où un <i>je</i> met à distance son expérience culturelle pour en communiquer les bénéfices ou les désagréments à un <i>tu</i> désireux de les connaître.
	<i>Dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles</i>	Genre relevant des domaines scolaire ou social, à dominante informative. Il répond à un contrat d'information où un <i>je</i> met à distance l'ensemble de ses expériences culturelles, les évalue et communique à un <i>tu</i> une sélection motivée de celles-ci.

73 Le Référentiel limite le genre à la prise de parole individuelle et ne prend pas en compte son caractère inévitablement dialogal.

SITUATIONS ET SÉQUENCES D'APPRENTISSAGE

Situations d'apprentissage

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. À la différence d'une situation d'évaluation à valeur certificative, la situation d'apprentissage s'inscrit résolument dans le cadre de l'évaluation formative (essais-erreurs).

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 globale et un genre de production

Les différentes tâches globales, couplées aux productions, sont autant de situations d'apprentissage potentielles. Chaque unité précise, en réception et en production, les genres de discours ou d'œuvres culturelles à prendre en compte. Les genres sont définis dans le Répertoire des genres et explicités dans l'outil  [Genres : grilles d'évaluation](#).

Identifier les ressources visées

Chaque fiche 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 fiche, 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  [Zoom sur la lecture-écoute, l’écriture et la prise de parole : les opérations d’écriture et de prise de parole](#) 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/hiéarchisée, ...

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.

Choisir le texte particulier

Certaines tâches globales nécessitent le choix d'un texte particulier. La gamme de textes écrits, oraux, multimédias, ... particuliers ou d'œuvres culturelles particulières illustrant les genres étant infinie, le programme laisse au professeur la responsabilité du choix de ceux-ci. Des propositions méthodologiques aident toutefois l'enseignant à faire des choix  [Pistes méthodologiques des UAA](#).

Se doter de moyens d'évaluation à valeur formative

Les considérations générales relatives à l'évaluation, les pistes méthodologiques relatives à l'évaluation de certaines UAA, le répertoire des genres et les exemples de grilles d'évaluation de chaque genre/production permettent de construire des outils d'évaluation (autoévaluation, coévaluation) à valeur formative accompagnant la situation  [Répertoire des genres](#)  [Genres : grilles d'évaluation](#).

Définir les autres paramètres de la situation d'apprentissage

Un dispositif d'apprentissage comprend aussi d'autres paramètres qui relèvent notamment de l'emploi du temps, de l'utilisation de l'espace, du degré de guidance ainsi que du partage entre le professeur et l'élève, des possibilités d'initiatives et des responsabilités.

Tous ces paramètres ne sont pas spécifiés par le *Programme* dans la mesure où ils appartiennent au geste pédagogique de chaque enseignant et doivent être adaptés à chaque contexte de classe.

Pistes méthodologiques pour concevoir des situations pertinentes

Proposer des situations :

- **réalistes**, c'est-à-dire réalisables par les élèves compte tenu de leurs ressources et capacités cognitives. Si la situation d'apprentissage doit proposer un défi propre à créer un accroissement de connaissances, celui-ci doit rester accessible. Si la situation de communication n'est pas familière aux élèves, ceux-ci doivent être en mesure de se la représenter facilement ;
- **vraisemblables**, c'est-à-dire des situations de communication authentiques ou, si elles sont simulées, des situations proches de celles qu'un jeune pourrait effectivement rencontrer ;
- **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.

Clarifier le contrat didactique et lever les implicites éventuels. Une situation contient toujours des informations explicites et implicites⁷⁴. Ces dernières peuvent être :

- **inférables** par l'élève à partir des apprentissages communs opérés et du bagage encyclopédique supposé commun des élèves⁷⁵ ;
- **non inférables** par l'élève. Pour éviter celles-ci, 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.

⁷⁴ 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, ...).

⁷⁵ Ce dernier est parfois difficile à identifier dans des contextes multiculturels et/ou plurilingues.

Exemples de situations d'apprentissage

EXEMPLE 1. LA LETTRE DE RÉCLAMATION (UAA 3, 3^E DEGRÉ)

Tâche globale

Rédiger une lettre de réclamation dans un contexte précis de communication

Situation de communication : tu as acheté il y a 9 mois un smartphone, d'une valeur de 299 euros, chez Rond-point-image. Tu es un client régulier de ce magasin.

Il y a deux semaines, tu t'es rendu compte que l'appareil photo ne fonctionnait plus et que toutes les photos avaient été effacées. Tu veux récupérer ces photos qui ont beaucoup d'importance pour toi.

Tu t'es donc rendu chez Rond-point-image, où un vendeur a enregistré ta demande et a repris ton appareil, en te promettant que tu le récupéreras dans un délai d'une semaine maximum, sans frais.

Hier, tu as reçu un courrier du service après-vente dont voici un extrait :



Tâche : comme tu es en désaccord avec ce courrier, tu vas écrire une lettre de réclamation au magasin Rond-point-image.

N.B. Si on souhaite accentuer le degré de guidance, on pourrait ajouter à la consigne : « pour demander que, comme convenu, ton appareil soit rendu réparé le plus rapidement possible et gratuitement. Tu demandes également une compensation pour la perte des photos. »

Support : facture avec conditions de garantie (12 mois, facture faisant foi).

Évaluation à valeur formative : grille des qualités attendues d'une lettre de réclamation construite avec l'enseignant au départ de l'observation de lettres de réclamation [Genres : grilles d'évaluation](#)

EXEMPLE 2. LA RÉDUCTION DE TEXTE (UAA 2, 2^e DEGRÉ)

3-4 P

Tâche globale

Réduire un texte dans une situation précise de communication

Situation de communication

Made in Belgium est une encyclopédie en ligne gratuite présentant des personnalités belges. Tu es chargé(e) de présenter un petit résumé de l'article consacré à Eddy Merckx. Ton résumé permettra à un internaute pressé d'être informé rapidement de l'essentiel de l'article sans pour autant le lire. L'espace disponible est de 300-350 mots.

EDDY MERCKX
(1945...)

SA CARRIÈRE DE COUREUR CYCLISTE

Eddy Merckx est considéré comme le plus grand champion cycliste de l'histoire. Son nom... Il connaît la victoire à point sa carrière de coureur. Il a remporté 525 courses sur route au cours d'une carrière professionnelle qui s'étend de 1965 à 1978. Ses palmarès comprennent notamment 5 Tours de France, 5 Tours d'Italie, un Tour d'Espagne, 3 championnats du monde en ligne, 31 victoires dans les classiques (Paris-Roubaix, Milan-San Remo...) ainsi que le record de l'heure.

L'année 1969 marque véritablement le début de son emprise totale sur le cyclisme et le voit réaliser quelques-uns de ses exploits les plus étonnantes dans le monde du cyclisme. Cette année-là, la classique « Liège-Bastogne-Liège » se déroule dans des conditions épouvantables : froid, brouillard de neige, routes dangereuses... Merckx attaque à 100 kilomètres de l'arrivée, accompagné par André Darrigade et Van Schel. Les autres coureurs ne vont revenir plus. Survolant les monts ardennais, ils emmènent la vitesse de Roucourt avec plus de 8 minutes d'avance. La même année, après avoir été déclaré positif au contrôle anti-dopage et exclu du Tour d'Italie, il est blanchi par la Fédération belge et reçoit une invitation de l'équipe belge pour les championnats du monde. Il répond favorablement et devient champion du monde amateur. Il gagne également la course de toute sa classe. Exploit unique dans l'histoire du Tour, il collectionne tous les maillots : le jaune du vainqueur, la vert du meilleur sprinter, le rouge du meilleur grimpeur... Il termine la saison avec 3 de 18 minutes. Il accapuje l'immense exploit lors d'une étape cycliste en Belgique, répondant à un démarquage de son équipier Vandennebosch, qui lui avait annoncé le matin même qu'il avait signé pour une autre équipe. Il le rejette, se dépêche et décide de continuer seul. Une heure plus tard, il bat le record de 160 kilomètres en moins d'un quart d'heure, de Poperinge et du Touquet, et terminera par une arrivée en solitaire avec plus de 7 minutes d'avance sur ses poursuivants. Le lendemain, la presse titre « Merckxiste ».

1972 est considérée comme sa meilleure année par les spécialistes. Vainqueur de 4 classiques (Milan-San Remo, la Flèche wallonne, Liège-Bastogne-Liège et le Tour de Lombardie) et des Tours d'Italie et de France, il bat le record de saison de s'attacher et recouvre la couronne sur piste. Sans préparation, il décroche pour Mexico et, reposant une fois de plus les limites de la souffrance, il bat le record du Danois Ritter et couvre la distance de 49,431 km. Ce record « tiendra » 28 ans...

En 1975, au Tour de France, il reçoit un coup de poing d'un spectateur dans l'ascension du Puig d'Oème. Cette agression sera lourde de conséquences pour la suite. Lâché dans les Alpes, il terminera deuxième derrière le champion du Gévaudan. Cet exploit marquera le début du déclin de Merckx qui mettra un terme à sa carrière de coureur cycliste en mai 1978.

COMMENT MERCKX EST-IL VENU AU CYCLISME ?

Au départ, rien n'indique que Merckx embrassera une carrière de cycliste professionnel. Né en 1945, il est fils d'un ouvrier bruxellois passionné de cyclisme, qui l'emmène aux Six Jours de Bruxelles (sur piste) et à l'Arrivée de Paris-Bruxelles (une classique qu'il remportera en 1973). Ainsi, d'une famille de 3 enfants, il sera l'aîné d'Eddy et d'Annelies, au tennis et à la moto toutefois. C'est vers 12 ans qu'il est de plus en plus attiré par le cyclisme. Il effectue sa première course dans la catégorie « débutants » en 1961. Trois ans plus tard, il décroche le titre de champion du monde amateur et passe professionnel au printemps 1965. « C'est à ce moment-là que tout commence... ». En 1967, il épouse Claude Acci, elle-même fille d'un coureur cycliste professionnel. Ils auront deux enfants. Leur fils Axel deviendra lui aussi de faire une carrière de cycliste professionnel de 1995 à 2007.

COMMENT EXPLIQUER L'ÉCRASANTE SUPÉRIORITÉ DE MERCKX ?

Ses caractéristiques physiologiques le prédisposent à des efforts de longue durée. Ainsi, contre ses concurrents (1,83 m pour 70 kg), sa fréquence cardiaque est de 36 au repos, 145 à l'effort et 68 en récupération. Sa puissance pendant une heure est de 500 watts, soit 100 de plus que ses illustres prédecesseurs Coppi et Anquetil.

Mais tous les observateurs s'accordent pour dire que la « différence Merckx » réside dans sa volonté de repousser au maximum la seuil de la souffrance et d'aller au-delà de lui-même. Dans les années 70 les médias du Tour de France assurent que « lors des vétements d'après-guerre portés par Merckx qui avait la fréquence cardiaque la plus lente ou la meilleure capacité pulmonaire... Merckx était simplement celui qui savait aller le plus loin dans la douleur ».

Tâche : en fonction de l'espace disponible (300-350 mots), sélectionne les informations essentielles de l'article en effaçant toutes celles qui te semblent inutiles. Ajoute ensuite des liens (mots) afin que les informations s'enchaînent logiquement et forment un texte continu. Vérifie que tu as respecté l'espace disponible (300-350 mots).

Support : article consacré à Eddy Merckx⁷⁶.

Évaluation à valeur formative : grille des qualités attendues d'une réduction de texte construite avec l'enseignant au départ de l'observation de réductions de textes.

➔ Genres : grilles d'évaluation

⁷⁶ D'autres articles consacrés à des personnalités belges (Léopold II, Hergé, Les frères Dardenne, Benoît Lenglé) sont téléchargeables sur le site du secteur.

FESec-D/2014/7362/3/19 - Français - D2D3 P & TQ

113

EXEMPLE 3. LE RÉSUMÉ SOUS LA FORME D'UN SOMMAIRE (UAA 2, 2^E DEGRÉ)

3-4 TQ

Tâche globale

Résumer un texte sous la forme d'un sommaire dans une situation précise de communication.

Situation de communication

Made in Belgium est une encyclopédie en ligne gratuite présentant des personnalités belges. Tu es chargé(e) de présenter un sommaire de l'article consacré à Eddy Merckx. Ton sommaire permettra de guider un internaute qui cherche des informations précises dans l'article. L'espace disponible pour le sommaire est de 20-30 mots et de 5 lignes (titres) maximum.

EDDY MERCKX
(1945-...)

Eddy Merckx est considéré comme la plus grande championne cycliste de tous les temps. Summorum et le meilleur à pour 52 soixante victoires. Il a remporté 525 courses sur route et 10 cours d'une carrière de 18 ans. Son record était de 1965 à 1978. Son palmarès comprend notamment 5 Tours de France, 5 Tours d'Italie, un Tour d'Espagne, 3 championnats du monde en ligne, 31 victoires dans les classiques (Paris-Roubaix, Milan-San Remo,...) ainsi que le record de l'heure.

L'année 1969 marque véritablement le début de son emprise totale sur le cyclisme et le voit réaliser quelques-uns de ses exploits qui alimentent la légende du cyclisme. Cet année-là, la classement UCI mondial l'a désigné comme l'un des coureurs épouvantables : froid, bousrauges de neige, routes dangereuses. Merckx attaque à 100 kilomètres de l'arrivée, accompagné de son coéquipier Victor Van Schelle. Les autres coureurs ne le reviennent plus. Survolant les cols ardennais, ils rallementent le peloton et atteignent le plus de 8 minutes d'avance. La même année, après avoir été déclaré champion du monde des Jeux d'Italie, il est banni par la fédération belge et reçoit l'autorisation de s'aligner au Tour de France. Animé d'un esprit de revanche, il va écraser la course de deux saisons à venir. Il écrit dans l'histoire du cyclisme plusieurs pages aux maillots : le jaune du vainqueur, le vert du meilleur sprinter, le maillot à pois du meilleur grimpeur... Il relègue le deuxième lors d'une étape pyrénéenne : répondant à un démarcage de l'équipe Vandenbosch, qui lui avait arraché la matin même le titre de champion du monde des Jeux d'Italie, il décide de continuer seul. Une chevauchée fantastique de 140 kilomètres, par-delà les cols d'Aspin, de Peyresourde et du Tourmalet, se terminera par une arrivée en solitaire avec plus de 7 minutes d'avance sur ses poursuivants. Le lendemain, la presse titre « Merckxitime ».

1972 est considérée comme sa meilleure année par les spécialistes. Vainqueur de 4 classiques (Paris-San Remo, la Flèche wallonne, Liège-Bastogne-Liège) et le Tour de Lombardie, il devient champion de France. Il décide en fin de saison d'attaquer au record de l'heure sur piste. Sans préparation spécifique, il s'envole pour Merckx et, repoussant une fois de plus les limites de la souffrance, il bat le record du Danois Ritter et couvre la distance de 49,431 kms. Ce record « tiendra » 28 ans...

En 1973, au Tour de France, il reçoit un coup de poing d'un spectateur dans l'ascension du Ventoux. Cet accident sera lourd de conséquences pour la suite. Léché dans les Alpes, il terminera la saison avec les coéquipiers Bernard Thévenet, Gérard Fénié et Raymond Poulidor. Il termine à la 10^e place du classement général. Malgré tout, il réussit à battre son record de l'heure à 50,222 kms.

En 1974, il devient champion du monde de l'heure. Il bat le record de l'heure de 1969 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1973 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1973 de 10 secondes.

En 1975, il devient champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1974 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1974 de 10 secondes.

En 1976, il devient champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1975 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1975 de 10 secondes.

En 1977, il devient champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1976 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1976 de 10 secondes.

En 1978, il devient champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1977 de 10 secondes. Il devient également champion du monde de la course en ligne. Il bat le record de l'heure de 1977 de 10 secondes.

En 1979, Merckx décide de fonder son entreprise de vélos. Après des débuts difficiles provoqués notamment par la malhonnêteté de certains associés, cette entreprise familiale a trouvé son rythme de croisière. Elle emploie actuellement une trentaine de personnes et vend à des centaines de clients de nombreux équipements belges (Quick Step, Lotto, Omega Pharma, etc.). Le développement de l'entreprise bénéfice en effet de la notoriété mondiale d'Eddy Merckx. Anobli par le Roi au titre de baron, il est aussi très demandé pour des séances de签名会. Il organise également des séances de dédicace et d'ateliers d'apprentissage cycliste dans des pays « émergents ». Il organise notamment le Tour du Qatar et vient de parfaire le Tour d'Inde. L'Inde vient de lui demander le même service l'année prochaine... A 65 ans, Eddy Merckx continue ainsi à contribuer à la mondialisation du cyclisme.

Au départ, rien n'indiquait que Merckx embrasserait une carrière de cycliste professionnel. En 1945, il est fils d'un apiculteur bruxellois passionné de cyclisme, qui l'emmène aux Six Jours de Bruxelles (son père) et à l'arrivée de Paris-Brest-Paris (un classique qu'il remportera en 1973). Ainsi d'une famille de 3 enfants, il s'essaie d'abord au basket-ball, au tennis et surtout au football. C'est vers 12 ans qu'il est de plus en plus attiré par le cyclisme. Il effectue alors une course dans les Ardennes, où il termine 1er. Trois ans plus tard, il décroche le titre de champion du monde amateur et passe professionnel au printemps 1965. « L'ère Merckx » va commencer... En 1967, il épouse Claudine Accu, elle-même fille d'un coureur cycliste professionnel. Ils auront deux enfants. Leur fils Axel décidera lui aussi de faire une carrière de cycliste professionnel de 1995 à 2007.

Ses caractéristiques physiologiques le prédisposent à des efforts de haut niveau. Ainsi, outre ses mensurations (1,83 m pour 73 kg), sa fréquence cardiaque est de 80 au repos, 162 à l'effort et 68 en récupération. Sa puissance pendant une heure est de 500 watts, soit 100 de plus que ses illustres prédecesseurs Coppi et Anquetil.

Mais tous les observateurs s'accordent pour dire que la « différence Merckx » réside dans sa volonté de repousser au maximum le seuil de la souffrance et d'aller au-delà de lui-même. Dans les dernières étapes du championnat du monde de l'heure, lorsque les meilleurs du Tour de France assurément ont pris des vêtements d'après-Tour, ce n'était pas Merckx qui avait la fréquence cardiaque la plus lente ou la meilleure capacité pulmonaire... Merckx était simplement celui qui savait aller le plus loin dans la douleur».

Vélo du record de l'heure exposé à la station de métro « Eddy Merckx » à Bruxelles

Usine de cycles d'Eddy Merckx à Melsele

Tâche : en fonction de l'espace disponible (20-30 mots et 5 lignes maximum), découpe le texte en parties. Nomme chaque partie par un titre court et synthétique. Chaque titre renverra par un lien hypertexte à la partie de l'article concernée.

Support : article consacré à Eddy Merckx en ayant préalablement effacé les 4 intitulés.

Évaluation à valeur formative : grille des qualités attendues d'un sommaire d'un article d'encyclopédie construite avec l'enseignant au départ de l'observation de sommaires d'articles d'encyclopédies en ligne [Genres : grilles d'évaluation](#)

EDDY MERCKX

(1945-...)

SA CARRIÈRE DE COUREUR CYCLISTE

Eddy Merckx est considéré comme le plus grand champion cycliste de tous les temps. Surnommé « le cannibale » pour sa soif de victoires, il a remporté 525 courses sur route au cours d'une carrière professionnelle qui s'étala de 1965 à 1978. Son palmarès comporte notamment 5 Tours de France, 5 Tours d'Italie, un Tour d'Espagne, 3 championnats du monde en ligne, 31 victoires dans les classiques (Paris-Roubaix, Milan-San Remo,...) ainsi que le record de l'heure.

L'année 1969 marque véritablement le début de son emprise totale sur le cyclisme et le voit réaliser quelques-uns de ses exploits qui alimenteront la légende du cyclisme. Cette année-là, la classique « Liège-Bastogne-Liège » se déroule dans des conditions épouvantables : froid, burrasques de neige, routes dangereuses... Merckx attaque à 100 kilomètres de l'arrivée, accompagné de son coéquipier Victor Van Schil. Les autres coureurs ne les reverront plus. Survolant les monts ardennais, ils rallieront le vélodrome de Roucourt avec plus de 8 minutes d'avance. La même année, après avoir été déclaré positif au contrôle anti-dopage et exclu du Tour d'Italie, il est blanchi par la fédération belge et reçoit l'autorisation de s'aligner au Tour de France. Animé d'un esprit de revanche, il va écraser la course de toute sa classe. Exploit unique dans l'histoire du Tour, il collectionnera tous les maillots : le jaune du vainqueur, le vert du meilleur sprinter, le maillot à pois du meilleur grimpeur... Il reléguera le deuxième à plus de 18 minutes. Il accomplira un immense exploit lors d'une étape pyrénéenne : répondant à un démarrage de son équipier Vandenbossche, qui lui avait annoncé le matin même qu'il avait signé pour une autre équipe, il le rejoit, le dépasse et décide de continuer seul. Une chevauchée fantastique de 140 kilomètres, par-delà les cols d'Aspin, de Peyresourde et du Tourmalet, se terminera par une arrivée en solitaire avec plus de 7 minutes d'avance sur ses poursuivants. Le lendemain, la presse titre « Merckxissimo ».

1972 est considérée comme sa meilleure année par les spécialistes. Vainqueur de 4 classiques (Milan-San Remo, la Flèche wallonne, Liège-Bastogne-Liège et le Tour de Lombardie) et des Tours d'Italie et de France, il décide en fin de saison de s'attaquer au record de l'heure sur piste. Sans préparation spécifique, il s'envole pour Mexico et, repoussant une fois de plus les limites de la souffrance, il bat le record du Danois Ritter et couvre la distance de 49,431 kms. Ce record « tiendra » 28 ans...

En 1975, au Tour de France, il reçoit un coup de poing d'un spectateur dans l'ascension du Puy de Dôme. Cette agression sera lourde de conséquences pour la suite. Lâché dans les Alpes, il terminera deuxième derrière Bernard Thévenet. Cette défaite marque le début du déclin de Merckx qui mettra un terme à sa carrière de coureur cycliste en mai 1978.



Vélo du record de l'heure exposé à la station de métro « Eddy Merckx » à Bruxelles



Usine de cycles d'Eddy Merckx à Meise

COMMENT MERCKX A-T-IL GÉRÉ SA RECONVERSION?

En 1980, Merckx décide de fonder son entreprise de vélos. Après des débuts difficiles provoqués notamment par la malhonnêteté de certains associés, cette entreprise familiale a trouvé son rythme de croisière. Elle emploie actuellement une trentaine de personnes (dont d'anciens coéquipiers de Merckx) et fournit des équipes belges (Quick Step) et étrangères. Deux tiers du matériel produit sont destinés à l'exportation, dans toutes les régions du monde (Amérique, Asie). Le développement de l'entreprise bénéficie en effet de la notoriété mondiale d'Eddy Merckx. Anobli par le Roi au titre de baron, souvent sollicité comme consultant par les médias, il est aussi très demandé comme parraineur et organisateur d'épreuves cyclistes dans des pays «neufs»: il organise notamment le Tour du Qatar et vient de parrainer le Tour d'Oman. L'Inde vient de lui demander le même service l'année prochaine... A 65 ans, Eddy Merckx continue ainsi à contribuer à la mondialisation du cyclisme.

COMMENT MERCKX EST-IL VENU AU CYCLISME ?

Au départ, rien n'indiquait que Merckx embrasserait une carrière de cycliste professionnel. Né en 1945, il est fils d'un épicier bruxellois passionné de cyclisme, qui l'emmène aux Six Jours de Bruxelles (sur piste) et à l'arrivée de Paris-Bruxelles (une classique qu'il remportera en 1973). Ainé d'une famille de 3 enfants, il s'essaie d'abord au basket-ball, au tennis et surtout au football. C'est vers 12 ans qu'il est de plus en plus attiré par le cyclisme. Il effectue sa première course dans la catégorie «débutants» en 1961. Trois ans plus tard, il décroche le titre de champion du monde amateur et passe professionnel au printemps 1965. «L'ère Merckx» va commencer... En 1967, il épouse Claudine Acou, elle-même fille d'un coureur cycliste professionnel. Ils auront deux enfants. Leur fils Axel décidera lui aussi de faire une carrière de cycliste professionnel de 1995 à 2007.

COMMENT EXPLIQUER L'ÉCRASANTE SUPÉRIORITÉ DE MERCKX ?

Ses caractéristiques physiologiques le prédisposent à des efforts de haut niveau. Ainsi, outre ses mensurations (1,83 m pour 73 kg), sa fréquence cardiaque est de 36 au repos, 162 à l'effort et 68 en récupération. Sa puissance pendant une heure est de 500 watts, soit 100 de plus que ses illustres prédécesseurs Coppi et Anquetil.

Mais tous les observateurs s'accordent pour dire que la «différence Merckx» réside dans sa volonté de repousser au maximum le seuil de la souffrance et d'aller au-delà de lui-même. Dans les années 70 les médecins du Tour de France assuraient que «lors des visites d'après-Tour, ce n'était pas Merckx qui avait la fréquence cardiaque la plus lente ou la meilleure capacité pulmonaire... Merckx était simplement celui qui savait aller le plus loin dans la douleur».

Séquences d'apprentissage

La séquence est une suite coordonnée d'activités d'apprentissage. Elle permet d'articuler la situation d'apprentissage de départ à la tâche globale d'évaluation en passant par des tâches intermédiaires. C'est un modèle méthodologique auquel il s'avère souvent judicieux de recourir.

Concevoir des séquences

Dans le travail de préparation des séquences et des parcours*, il est intéressant de procéder à rebours des activités menées en classe avec les élèves.

Définir le point d'arrivée

Fixer la tâche globale et la production visée au terme de l'apprentissage permet de s'assigner un objectif clair, opérationnel et ainsi d'éviter de trop s'égarer ou s'attarder. Formaliser dès le départ les caractéristiques et les critères d'évaluation de la production attendue (grille d'évaluation) évite de se poser trop tardivement la question de l'évaluation  [Genres : grilles d'évaluation](#).

Baliser les tâches auxiliaires et les ressources potentielles

L'examen des tâches auxiliaires et des ressources proposées dans l'UAA devrait permettre leur sélection et organisation en fonction des acquis et des besoins potentiels des élèves  [Concevoir des tâches auxiliaires](#).

Définir le point de départ (situation d'apprentissage)

Élaborer une situation d'apprentissage initiale faite d'une tâche globale mise en situation  [Concevoir des situations d'apprentissage](#).

La tâche initiale peut être un premier essai de résolution de la tâche globale. À la différence de la tâche finale, elle peut être réalisée de manière simplifiée ou partielle ou consister en l'observation de production(s) préexistante(s) (bain de textes). Ces manières de faire présentent l'intérêt de permettre une évaluation diagnostique/formative des acquis et des besoins des élèves ou de leurs représentations de la production visée.

Mettre en œuvre des séquences d'apprentissage

La séquence suit un mouvement allant de la pratique initiale de la tâche à sa réalisation finale en passant par des ateliers d'apprentissage.

Situation d'apprentissage

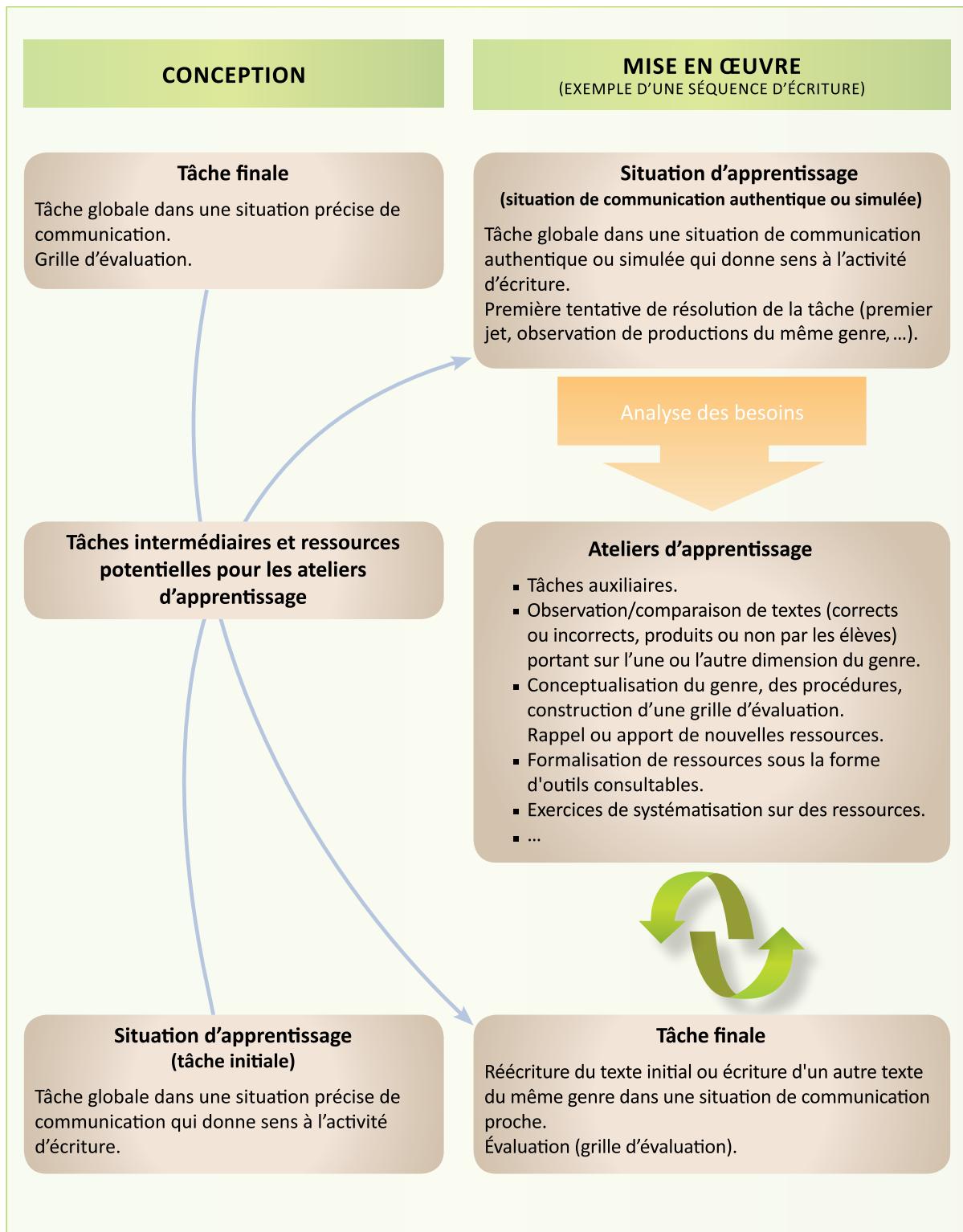
L'observation de résultats de la pratique initiale oriente le choix des ateliers d'apprentissage.

Ateliers d'apprentissage

Ceux-ci permettent aux élèves de prendre conscience des diverses dimensions de la tâche. C'est l'occasion pour les élèves de réaliser des tâches auxiliaires, de s'approprier de nouvelles ressources, de les entraîner, de les formaliser (synthèses, outils consultables, ...).

Tâche finale

Les ateliers d'apprentissage débouchent sur la réalisation de la tâche globale mobilisant les ressources mises en place durant les ateliers. Le réinvestissement se fait après l'ensemble des ateliers, mais peut également se faire d'une manière plus progressive et cumulative à la suite de certains ateliers.



➔ [Exemples de séquences.](#)

Concevoir des tâches auxiliaires

Une fois la situation d'apprentissage définie, il est relativement aisé de concevoir des tâches auxiliaires coordonnées pour les ateliers d'apprentissage.

Exemples pour la lettre de réclamation (UAA 3, 3^e degré)

Au départ de l'observation de lettres de réclamation, les élèves ont construit avec l'enseignant une grille des qualités attendues d'une lettre de réclamation qui s'enrichira progressivement au fil des tâches. Les élèves sont aidés durant les tâches auxiliaires par des fiches à compléter⁷⁷.

⁷⁷ Certaines de ces fiches sont directement inspirées des outils proposés par CAVANAGH M. dans son ouvrage *Stratégies pour écrire un texte d'opinion. Langue et communication*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2004.

Tâche auxiliaire

Analyser la situation de communication

Situation de communication : identique à celle de la situation d'apprentissage.

Consigne : analyse les paramètres de la situation de communication en complétant l'outil suivant.

❖ *Quelle est ma demande, concrètement ?*

.....
.....
.....

❖ *À qui est-ce que j'écris ? Qu'est-ce que je sais du destinataire ?*

Par exemple, ici : comment s'appelle-t-il ? Quelle est sa fonction ? Sommes-nous proches l'un de l'autre ? Avons-nous déjà eu beaucoup de contacts ?

.....
.....
.....

❖ *Quelles sont les informations dont je dispose sur le contexte de ma réclamation ?*

Par exemple, ici : ai-je à ma disposition un numéro de commande ? Ai-je reçu un devis ? Ai-je une copie de ma facture ? Ai-je déjà eu des contacts (courriel, téléphone, courrier) à propos de ma demande ?

.....
.....
.....

❖ *Quelles sont les informations dont dispose mon interlocuteur à propos de moi et du contexte de ma réclamation ? Quelles sont celles que je dois absolument lui rappeler ?*

.....
.....
.....

❖ *Qu'est-ce que mon interlocuteur risque de penser de ma demande ? Pourquoi ?*

.....
.....
.....

❖ *Quelles sont les informations dont devrait absolument disposer mon interlocuteur pour me répondre et, éventuellement, accéder à ma demande ?*

Par exemple, ici : ai-je à ma disposition un numéro de commande ? Ai-je reçu un devis ? Ai-je une copie de ma facture ? Ai-je déjà eu des contacts (courriel, téléphone, courrier) à propos de ma demande ?

.....
.....
.....
.....
.....

Tâche auxiliaire

Planifier une lettre de réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire

Situation de communication : identique à celle de la situation d'apprentissage.

Consigne : planifie ta lettre de réclamation en complétant le tableau suivant.

Mon avis	L'avis de mon destinataire
1. Mes idées : je note ici toutes les raisons pour lesquelles j'estime que ma demande est justifiée	2. Les idées de mon destinataire : je note ici toutes les idées que va avoir mon destinataire lorsque je formuleraï ma demande de réparation
3. Ce que je peux dire pour convaincre mon destinataire : je pars des idées notées au-dessus et je les transforme en raisons qui pourraient convaincre mon destinataire	4. Des idées que peut avoir le genre de personne qu'est mon destinataire : je note ici les raisons qui pourraient le pousser à accepter ma demande

Tâche auxiliaire

Planifier une lettre de réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire

Situation de communication : identique à celle de la situation d'apprentissage.

Consigne : complète le squelette suivant de ta future lettre en notant les informations essentielles.

Rappel du contexte et des faits et objet de la réclamation

Justification de la demande

Raison 1

Raison 2

Raison 3

Développement

Développement

Développement

Demande éventuelle de dédommagement

Rappel de la demande



Tâche auxiliaire

Évaluer une lettre de réclamation et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée

Situation de communication : lettre de réclamation d'un automobiliste pour une amende de stationnement qu'il juge injuste.

Consigne : en te basant sur les critères et indicateurs de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence ci-après, analyse les facteurs probables de réussite et/ou d'échec de cette lettre de réclamation.

Complète pour ce faire le tableau ci-après.

Bruxelles, le 26 février 201...

Monsieur,

Le 22.02. j'ai reçu une contravention parce que je n'avais pas mis mon disque dans la rue des Escargots.

Je vous fais remarquer qu'aucun panneau indiquant le stationnement limité n'était posé à l'entrée de cette rue sans issue. L'a-t-on enlevé ? A-t-il disparu ? L'automobiliste est donc incapable de savoir qu'il est en zone bleue. Votre agent a dû constater cette absence tout comme moi. Je m'étonne donc qu'il n'ait pas hésité à verbaliser. En plus, c'était un jour férié et je ne pouvais gêner personne.

Si vous le désirez, je peux vous adresser une photo prouvant les faits. C'est toujours la même chose, on croit toujours les policiers sur parole, mais pas les gens. Il me semble donc que je ne dois pas payer cette amende. En plus, depuis les 6 années que je conduis, je n'ai eu aucune amende.

Merci pour votre compréhension.

M. Dumoulin
24, avenue de l'Armistice
1140 Bruxelles

Critères	Indicateurs	Oui Facteurs de réussite	Non Facteurs d'échec
Recevabilité	La formulation est-elle polie ?		
	Le contenu respecte-t-il la sensibilité du destinataire ?		
Intelligibilité	Les informations essentielles sont-elles présentes ?		
	Rappel du contexte et des faits et objet de la réclamation.		
	Justification de la réclamation.		
	Demande de réparation.		
	Pièces justificatives éventuelles.		
Pertinence	La réclamation est-elle adéquate au contexte ?		
	Les arguments sont-ils adaptés à la demande ?		
	Les arguments sont-ils présentés dans un ordre logique ?		

ÉVALUATION

 [Introduction générale. Programmes – Outils – Évaluation.](#)

Évaluation à valeur formative

Durant l'apprentissage, la pratique de l'évaluation à valeur formative est multiple et constante. On peut en effet considérer comme formatif tout commentaire écrit ou oral, formel ou informel, de l'enseignant ou d'un pair, permettant à l'élève de se situer, d'identifier ses atouts et ses difficultés, de mieux les comprendre et y faire face.

L'évaluation à valeur formative est donc loin de se limiter à une épreuve « à blanc » avant l'évaluation à valeur certificative ou à de lourds dispositifs d'évaluation.

Le *Programme* (et les outils téléchargeables) offre déjà un matériel à même de faciliter et diversifier l'évaluation formative.

- L'*UAA 0* développe la compétence réflexive de l'élève sur ses procédures et le partage de celles-ci avec ses pairs.
- Les *Zooms sur les activités de lecture, écriture et de parole* offrent à l'enseignant et à l'élève des outils d'observation. Des *pistes de remédiations* téléchargeables (outils d'observation, tests diagnostics et activités de remédiation) centrées sur certaines difficultés complètent l'offre.
- Les grilles d'évaluation téléchargeables à partir du *Répertoire des genres* permettent d'impliquer l'élève dans l'évaluation, de remédier aux difficultés et de différencier  [Intérêts et limites des grilles d'évaluation.](#)
- L'invitation méthodologique à démarrer, quand faire se peut, la séquence d'apprentissage par une pratique initiale permet une analyse diagnostique des besoins  [Mettre en œuvre des séquences d'apprentissage.](#)
- ...



Évaluation à valeur certificative

Que faut-il évaluer ?

Au terme du degré et en vue de la certification*, toutes les UAA doivent avoir fait l'objet d'une évaluation à valeur certificative. Ces évaluations auront été menées au cours du degré (ou de l'année pour les 7 P) et pas exclusivement au terme de celui-ci  [Comment évaluer ? Choisir de préférence une temporalité étalée.](#)

Il y a donc à établir des moyens nécessaires à l'archivage et à la transmission des résultats de l'élève sur le degré. Un « bilan de compétences » par UAA (tâches globales et productions) au terme de la 3^e et de la 5^e s'avèrerait également très précieux. Il permettrait à l'élève de se situer dans son acquisition progressive des compétences et au professeur de l'année suivante d'apprécier le chemin déjà parcouru. Afin de s'inscrire dans une logique d'enseignement par acquis d'apprentissage et de certification par degré et en vue de motiver l'élève, mieux vaut dresser ce bilan en précisant ce qui est déjà acquis plutôt que ce qui ne l'est pas et le sera peut-être l'année suivante  [Programmation. Exemple de bilan de compétences.](#)

Les tâches et/ou les ressources ?

Ce sont les réalisations des tâches qui attestent la maîtrise de la compétence exercée dans chaque UAA. Les ressources mobilisées à l'intérieur des tâches ne font donc pas l'objet d'une évaluation à valeur certificative spécifique. Elles sont en effet évaluées à travers la réalisation des tâches.

Quelles tâches ?

Les **tâches globales** doivent être **toutes** évaluées – après apprentissage – au cours du degré. Si certaines **tâches auxiliaires** font l'objet d'une évaluation à valeur certificative, elles seront articulées à la tâche globale. L'évaluation de tâches auxiliaires déconnectées de la tâche globale leur donnant sens aurait peu de pertinence. En outre, l'évaluation de certaines **tâches auxiliaires** permet d'affiner le degré d'acquisition de la compétence. Le temps disponible à consacrer à l'évaluation certificative ne permet pas d'évaluer toutes les tâches auxiliaires.

Deux paramètres peuvent guider le choix des tâches auxiliaires dans le cadre d'une situation d'évaluation :

- la part d'aide/autonomie qu'on veut donner à l'élève dans la réalisation de la tâche globale. Par exemple, planifier à l'aide d'un écrit intermédiaire (tâche auxiliaire) le texte à écrire (tâche globale) ;
- la part d'information qu'on souhaite obtenir sur la maîtrise ou non du processus de réalisation de la tâche globale qui n'est pas toujours apparent dans la production. Par exemple, l'explicitation de la procédure peut éclairer l'élève ou le professeur bienveillant sur les sources de faiblesses d'un exposé.

Pour rappel, l'UAA 0 est évaluée au sein de tâches auxiliaires (tâches réflexives) d'autres UAA.

Évaluer une ou plusieurs UAA dans une même situation/épreuve ?

On peut imaginer évaluer plusieurs UAA au sein d'une même épreuve. Par exemple, le résumé ou la synthèse d'information (UAA 2) à partir d'une recherche d'informations (UAA 1) ou encore la recherche d'informations en préalable d'une argumentation écrite (UAA 3) ou orale (UAA 4). Dans ce cas, on veillera à éviter un « effet cascade », la réussite ou l'échec de la première tâche entraînant la réussite ou l'échec de l'autre, en offrant une correction de la première tâche (corrigé ou épreuve en deux moments avec un temps de correction intermédiaire).

Comment décider de la réussite d'une épreuve à valeur certificative ?

Quelques principes peuvent guider le jugement global de maîtrise de la compétence (des compétences) de l'UAA et permettent de mesurer le degré d'acquisition de celle-ci.

- La réussite des tâches globales atteste la maîtrise de la compétence et implique automatiquement la réussite de l'épreuve. Conséquemment, l'échec des tâches auxiliaires ne peut remettre en question la réussite de la tâche globale.
- La réussite des tâches auxiliaires présentes dans l'épreuve peut néanmoins être considérée comme un indicateur du degré d'acquisition de la compétence. La réussite de certaines tâches auxiliaires corrélée à une maîtrise partielle, mais non suffisante, de la tâche globale pourrait entraîner un jugement de réussite.

La maîtrise des tâches auxiliaires ne garantit pas la maîtrise des tâches globales et celles-ci ne sont pas la somme des tâches auxiliaires. Les tâches auxiliaires, sans se substituer à la tâche globale, sont des indicateurs de la forme et du degré d'acquisition de la compétence.

Comment concevoir une situation d'évaluation ?

Définir une situation

Dans une épreuve, par souci de cohérence et d'économie de temps, il y a lieu de lier l'évaluation des éventuelles tâches auxiliaires à celle de la tâche globale en faisant donc appel à une même situation de communication.

La contextualisation des tâches de communication dans des situations authentiques ou simulées ne sert donc pas uniquement à motiver l'élève, mais est indispensable à l'évaluation. C'est l'adéquation à la situation qui permet de mesurer la qualité ou non d'une communication. Plus les paramètres de la situation seront imprécis ou implicites, plus les élèves risquent d'y greffer des interprétations personnelles différentes et imprévisibles, plus le professeur risque de rencontrer des difficultés dans son évaluation.

Les conseils formulés pour la conception de situations d'apprentissage pertinentes conservent leur actualité dans les situations d'évaluation  [Concevoir des situations d'apprentissage](#).

Choisir de préférence une temporalité étalée

Une des caractéristiques de la discipline est de travailler, tant en réception qu'en production, sur des supports d'ampleur (lecture de textes longs, portefeuille de documents, écriture de textes complets, ...) et parfois extérieurs à la classe (manifestation culturelle). La production est souvent articulée à une réception préalable et le temps de préparation précédant la réalisation de la tâche peut être long (exposé avec support multimédia, recherche documentaire débouchant sur une synthèse, ...). Par ailleurs, certaines tâches orales nécessitent un temps individualisé de passation/évaluation.

Enfin, certaines tâches, particulièrement les tâches réflexives (le plus souvent après la réalisation de la tâche globale) et les tâches d'évaluation/amélioration des productions, nécessitent un également dans le temps.

 [Evaluation à valeur certificative. Exemples d'épreuves d'évaluation](#).

Quels critères d'évaluation ?

Il n'y pas d'évaluation légitime sans comparaison à des normes définies et connues des utilisateurs.

Les critères correspondent aux qualités attendues de la production. Pour être opérationnels, ces critères sont accompagnés d'indicateurs (signes observables de la qualité exprimée dans le critère).

D'un manuel à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un genre d'écrit à l'autre, les critères d'évaluation proposés aux élèves diffèrent. Sans doute serait-il plus productif, tant pour l'élève que le professeur, de se baser sur un modèle de grille d'évaluation aux critères récurrents. Le *Référentiel* retient quatre critères fondamentaux.

LA LISIBILITÉ/AUDIBILITÉ, LA RECEVABILITÉ, L'INTELLIGIBILITÉ ET LA PERTINENCE

Les questions qui se posent sont les suivantes : l'acte de communication a-t-il abouti ou a-t-il échoué ? Qu'a fait l'émetteur ou qu'aurait-il dû faire pour que la communication réussisse ou, qu'à tout le moins, elle ne soit pas trop couteuse pour le destinataire ?

Pour aboutir au récepteur, être lue, écoutée, comprise, la communication doit posséder trois qualités : être lisible/audible, socialement recevable et intelligible.

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/audibilité

La lisibilité et l'audibilité constituent la condition sine qua non pour que le destinataire ait accès à l'énoncé.

La lisibilité tient à la calligraphie ou typographie et à la mise en page.

L'audibilité est assurée par le volume, l'articulation, voire le débit.

Dans les deux cas, le destinataire doit pouvoir reconnaître aisément les mots, les propositions et les phrases qui constituent l'énoncé.

Lisibilité et audibilité dépendent aussi des possibilités techniques offertes par les supports d'écriture/captation, de diffusion, utilisés par l'émetteur.

Si la lisibilité/audibilité est appréciée du point de vue du lecteur/auditeur, elle est façonnée essentiellement par l'émetteur. Notons néanmoins 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, ...).

La recevabilité

La recevabilité est le second critère minimal, mais non suffisant, d'une communication aboutie.

Elle est un jugement fait, tant par l'émetteur que par le récepteur, du caractère admissible ou non de la communication. Cette évaluation se fait essentiellement en fonction du degré de conformité aux conventions et aux normes (censées être) partagées par les partenaires de la communication.

Les normes sont linguistiques (grammaticalité, orthographe⁷⁸, ponctuation, lexique...), mais aussi génériques et sociales (conventions du genre, registre, règles de courtoisie*, prise en compte des propos d'autrui, gestuelle, ...).

Moins une communication présente d'écart ou d'erreurs par rapport aux normes de référence, plus elle est potentiellement recevable.

L'attention portée aux normes par le scripteur et le poids accordé au respect de celles-ci par le lecteur seront toutefois variables en fonction de la situation de communication.

Les normes de la syntaxe à l'oral ne sont pas celles de la syntaxe à l'écrit. Le poids des normes linguistiques varie selon les médias de communication : il ne sera pas le même dans un SMS/texto que dans un courriel ou un forum public. De même, toute erreur n'aura pas forcément le même poids sur le jugement de recevabilité du lecteur. Ainsi, sur le plan orthographique, une coquille sera bien mieux tolérée par le lecteur qu'une déformation de son patronyme.

La recevabilité est appréciée du point de vue du récepteur et est façonnée par l'émetteur dans la mesure où les partenaires de la communication partagent les mêmes normes de référence et y adhèrent, ce qui n'est pas toujours le cas.

L'intelligibilité

L'intelligibilité des informations a trait à :

- la clarté lexicale et syntaxique de l'énoncé (utilisation de termes propres, absence d'ambigüité, ...);
- la densité de l'information et la proportion acceptable d'implicite (agissant sur le nombre d'inférences sollicitées) ;
- l'organisation des informations selon une structure manifeste ;
- la cohérence textuelle assurant la progression organisée des informations (segmentation, anaphores et connecteurs, compatibilité des temps verbaux).

L'intelligibilité est façonnée par l'émetteur dans un souci d'adaptation au récepteur et appréciée par le récepteur notamment en fonction de ses compétences.

La pertinence

Pour aboutir au destinataire, la communication doit être lisible, recevable et intelligible, mais pour que le contrat de communication unissant émetteur et récepteur se réalise, la communication doit aussi être pertinente.

La pertinence d'une communication, c'est l'adéquation à la thématique dont il est question et à l'intention poursuivie par la communication (ce que le *je* veut faire savoir/faire au *tu* et ce qu'il est attendu que le *tu* fasse).

La pertinence est façonnée par l'émetteur dans un souci d'efficacité (faire se réaliser l'intention).

La pertinence est appréciée par le récepteur. En cas d'appréciation positive, le récepteur est normalement tenu de jouer le rôle attendu par le contrat de communication : apprendre quelque chose, répondre à une sollicitation, obéir à une prescription, agir selon une instruction, ...

78 [Zoom sur l'écriture. Normes de l'écrit. Quel niveau de maîtrise orthographique ?](#)

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 essentiellement par l'émetteur et dépendant également des possibilités techniques des supports d'écriture/captation, de diffusion utilisés.	Façonnée parfois en partie par le récepteur selon l'interface utilisée.
Audibilité		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume. ▪ Articulation. ▪ Débit. 		Apprécier du point de vue du lecteur/auditeur.
Recevabilité	Linguistique	<p>Correction de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'orthographe⁷⁹ ; ▪ la syntaxe ; ▪ la ponctuation ; ▪ le lexique. 	Façonnée par l'émetteur dans la mesure où les partenaires de la communication connaissent et partagent les mêmes normes de référence.	Apprécier du point de vue du récepteur en fonction de sa connaissance des normes.
	Sociale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conventions du genre. ▪ Registre, ton. ▪ Courtoisie. ▪ Prise en compte des propos d'autrui. ▪ ... 		
Intelligibilité	Densité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informations suffisantes et proportion acceptable d'implicite. 	Façonnée par l'émetteur dans un souci d'adaptation au récepteur.	Apprécier par le récepteur notamment en fonction de ses compétences.
	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure. 		
	Cohérence textuelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentation. ▪ Anaphores. ▪ Connecteurs. ▪ Temps verbaux. 		
Pertinence	Adéquation à la thématique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variable en fonction du contexte. 	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.
	Adéquation à l'intention	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variable en fonction de l'intention. 		

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 (UAA 4, 2^e degré).

79  [Zoom sur l'écriture. Normes de l'écrit. Quel niveau de maîtrise orthographique ?](#)

EXEMPLE DE GRILLE (UAA 4, 2^E DEGRÉ)

GENRE	APPRÉCIATION PERSONNELLE ORALE ARGUMENTÉE D'UNE EXPÉRIENCE	
CONTRAT DE COMMUNICATION	Contrat symétrique de réponse d'un <i>je</i> à une sollicitation d'un <i>tu</i> l'invitant à faire part de son appréciation.	
CRITÈRES	Sous-CRITÈRES	INDICATEURS
Audibilité		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Volume suffisant. ▪ Articulation suffisante. ▪ Débit adéquat.
Recevabilité	<i>Linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les éventuelles incorrections, maladresses sont peu nombreuses ou réparées.
	<i>Sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidité de parole : impression de parole spontanée. ▪ Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens langagiers favorisant l'attention (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'interlocuteur, gestes, ...). ▪ Registre adéquat et ton adapté. ▪ Courtoisie : respect du temps de parole, de la face et du territoire du récepteur dans le propos et l'attitude (contact oculaire, distance, gestes et posture adéquats, ...).
Intelligibilité	<i>Densité et clarté des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proportion acceptable d'implicites : compréhension non couteuse pour qui n'a pas vécu l'expérience. ▪ Réajustement en fonction des réactions non verbales (mimiques, regards, postures, ... de surprise, d'incompréhension, d'ennui, ...) de l'interlocuteur : répétitions, reformulations, explicitations, phrases peu denses, ...
	<i>Organisation des contenus</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation des informations selon une structure argumentative (éventuellement précédée d'une séquence descriptive/narrative pour contextualiser l'expérience).
	<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique. ▪ Anaphores adéquates (référents des pronoms aisément identifiables, ...). ▪ Cohérence du système temporel utilisé.
Pertinence	<i>Adéquation à la thématique/ expérience</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présence d'une appréciation personnelle relative à l'expérience. ▪ Présence de critères de jugement adaptés à l'expérience.
	<i>Adéquation du texte à son intention</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement : illustration des critères de jugement par des caractéristiques de l'expérience ou du service, comparaison éventuelle avec d'autres expériences ou services. ▪ Cohérence argumentative : progression et non-contradiction.

AVANTAGES ET LIMITES DES GRILLES D'ÉVALUATION

Les grilles permettent de mieux **objectiver l'évaluation** de l'enseignant, **d'impliquer l'élève** dans l'évaluation (grille d'auto ou de coévaluation), mais aussi :

- de se créer une représentation claire du produit attendu et, ainsi de prendre la mesure du degré de complexité de la tâche demandée aux élèves, de mettre à plat les ressources à développer. L'évaluation conduit alors à une **planification** ;
- de soutenir la motivation de l'élève en l'aidant à identifier ses difficultés et en balisant plus précisément les apprentissages nécessaires. L'évaluation favorise alors la **remotivation** ;
- de mieux diagnostiquer les besoins des élèves, de préciser à chaque élève ses points forts et ses points faibles⁸⁰ et, ainsi l'aider à se corriger. L'évaluation permet alors la **remédiation** ;
- de prendre en compte le caractère évolutif de l'apprentissage et l'hétérogénéité du niveau des élèves. On pourrait imaginer que tel indicateur soit considéré comme secondaire au début de l'apprentissage pour devenir ensuite prioritaire au terme du parcours. Des adaptations aux rythmes d'apprentissage des élèves sont également possibles. Pour tel élève, tel indicateur sera encore secondaire, alors que pour tel autre, il sera déjà prioritaire. L'évaluation implique alors une **différenciation**.

Le recours à des grilles critériées est plus couteux en temps qu'une évaluation non critériée. Pour autant que l'enseignant se soit bien approprié la grille, il n'est pas toujours nécessaire de recourir de manière systématique à chaque indicateur pour chaque copie. On peut réservier un tel traitement aux cas douteux ou à l'évaluation à valeur certificative.

Les grilles d'évaluation critériées adoptent une perspective analytique qui morcelle le jugement. Il se peut d'ailleurs que le jugement global de l'enseignant ne corresponde pas toujours aux résultats de l'élève selon la grille. Cela est souvent dû à des déséquilibres dans la grille (oubli d'indicateurs essentiels, pondération inadéquate, critères se recoupant, ...). Les grilles, une fois mises à l'épreuve des copies, nécessitent souvent des réajustements.

Pour éviter la perte de sens et de jugement global liée au morcellement (découpage en rondelles du texte, chaque rondelle valant x points que l'on se contenterait d'additionner), on peut faire précéder la grille d'une évaluation globale où l'évaluateur adopte la position du destinataire de la production et juge sa qualité.

Comment pondérer une grille d'évaluation ?

➔ [Genres : grilles d'évaluation.](#)

⁸⁰ Sans recourir pour cela à de laborieuses annotations sur la copie.

GLOSSAIRE



Certification d'une formation

Décision collégiale prise par le conseil de classe ou par un jury. Cette décision est fondée sur l'ensemble des évaluations à valeur certificative (menées conformément au Règlement général des études), mais également sur des informations recueillies par l'équipe éducative.

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.

Genre

Le genre 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.

Hypertexte⁸¹ 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.

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 discréction du lecteur qui doit, s'il veut poursuivre sa lecture, choisir lui-même son itinéraire.

Nouveau mode de lecture

On ne lit plus seulement de haut en bas et de gauche à droite (lecture linéaire), mais on navigue « en profondeur » et par des mouvements d'allers et retours, deux pages côté à côté, ou via différents menus.

Lecteur-auteur et texte virtuel

Le texte effectivement lu est désormais construit par le lecteur en fonction de sa navigation. Le texte lu et à comprendre n'est pas présent matériellement et dans sa totalité sous les yeux du lecteur.

⁸¹ 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.

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*.

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.

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
Enjoindre/faire agir : visant à faire agir autrui sans lui laisser le choix.	Consigne.
Informer (faire comprendre/expliquer/justifier) : 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.
Solliciter/convaincre : 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.
Procurer du plaisir : visant à procurer du plaisir 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 postériori).	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 du plaisir.	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. »⁸²

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.

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.

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, ...

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*.

⁸² Eco U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992, pp. 17-18.

Parcours⁸³

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.

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.

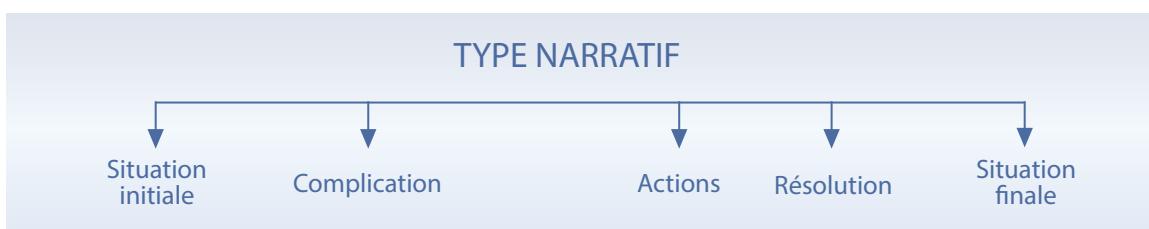
Les structures désignent un modèle prototypique qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques propres.

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.⁸⁴.

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.

83 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.

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

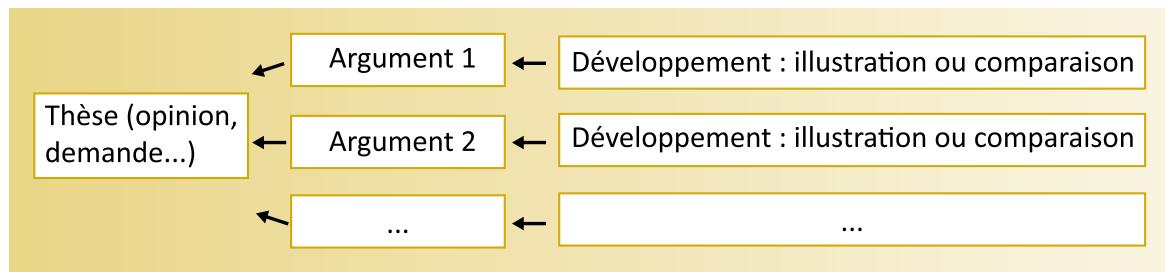
La structure argumentative

La structure argumentative se caractérise par la présence d'une thèse soutenue par des arguments (argumentation).

La thèse, c'est l'opinion que l'on veut faire admettre ou le comportement que l'on souhaite faire adopter par son destinataire. Elle peut être située en début ou en fin de texte, voire encore au milieu. Elle est même parfois implicite.

L'argument, c'est la bonne raison que l'on avance pour soutenir la thèse.

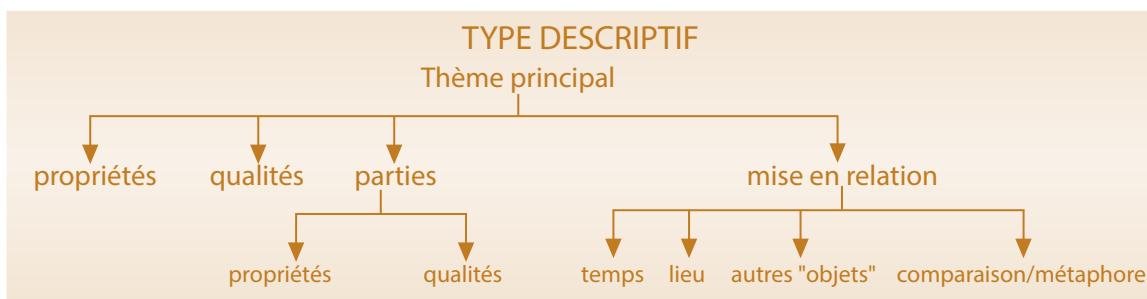
Le texte argumentatif peut être schématisé comme suit :



Exemples de genres du programme : lettre de demande ou de réclamation, discussion, ...

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.



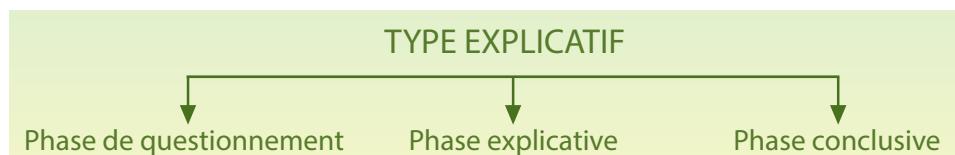
Exemples de genres du programme : explicitation de procédures, dictionnaire, encyclopédie, catalogue, résumé sous la forme d'un sommaire ou d'une notice, description ou portrait dans un récit de fiction, ...

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.

Règles de courtoisie [face et territoire]

Ensemble de règles visant à garantir le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. Tout individu a, en effet, à préserver son territoire et sa face. Dans toute communication, les interlocuteurs posent des actes (verbaux et non verbaux) menaçant potentiellement, soit la face, soit le territoire de celui qui les subit.

Face : image de soi positive que toute personne cherche à préserver et à faire reconnaître dans ses comportements sociaux. Le succès de la communication a souvent pour condition que les acteurs 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.

- Exemples d'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).
- Exemples de comportements non verbaux menaçant la face du destinataire : gestes injurieux, tenue vestimentaire inadéquate, écriture illisible, manque de soin...
- Exemples d'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. Téléphoner en dehors des heures socialement acceptées, entrer sans frapper, ... sont considérés comme des intrusions dans le territoire.

- Exemples d'actes verbaux menaçant le territoire du destinataire : question indiscrete, conseil non sollicité, menace, ordre, défense, ...
- Exemples de 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. Les manières de se saluer dans les différentes langues et cultures sont déjà un bel exemple de la diversité culturelle.



Fédération de l'enseignement Secondaire Catholique
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles - <http://enseignement.catholique.be>

