

Formuler une appréciation sur une œuvre culturelle



D/2023/7362/3/02

Formuler une appréciation sur une œuvre culturelle

Des outils et des pistes d'action
à développer au fil de la scolarité

Marie Barthélemy, Laurence Bregentzer,
Anne-Catherine Defraigne, Jean-Louis Dufays
(coord.), Maxime Godefroid, Cécile Hayez,
Muriel Lemaire, Nikita Marique, Aurore Marteau,
Julie Pirenne, Isabelle Roels, Evelyne Rouxhet et
Marielle Wyns

Avec la collaboration de Virginie Dhondt,
Amélie Hanus, Pauline Lombard, Anne-Claire
Marpeau et Christine Vanderhaeghe

TABLE DES MATIÈRES

L'APPRÉCIATION DANS TOUS SES ÉTATS : DÉFINITION, ENJEUX, DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES ET PISTES D'ACTION <i>Jean-Louis Dufays, Cécile Hayez, Marielle Wyns</i>	4
L'APPRÉCIATION AU FIL DES NIVEAUX SCOLAIRES : PROPOSITIONS POUR UNE PROGRESSION.....	12
QUELS OBJETS TRAVAILLER POUR DÉVELOPPER L'APPRÉCIATION EN CLASSE DE FRANÇAIS ? QUELS TYPES DE PRODUCTIONS ?	16
QUELLE ÉVALUATION POUR L'APPRÉCIATION ? <i>Marie Barthélémy, Maxime Godefroid, Muriel Lemaire, Nikita Marique et Aurore Marteau</i>	28
COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DU PROCESSUS ? <i>Julie Pirenne et Isabelle Roels</i>	30
QUELLE MÉTHODE DIDACTIQUE ? ENJEUX ET MODALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE POUR ENSEIGNER L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES CULTURELLES <i>Laurence Bregentzer, Anne-Catherine Defraigne et Evelyne Rouxhet</i>	38
BOÎTE À OUTILS DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT	44
BIBLIOGRAPHIE	62

- « *Ils ont du mal à exprimer leur opinion, tant dans un débat que par écrit.* »
- « *Ils ne s'expriment que par lieux communs.* »
- « *Ils peinent à développer une pensée personnelle et critique.* »
- « *Ils ne savent pas quoi dire devant une production culturelle.* »
- « *Ils manquent de mots pour formuler leurs idées.* »
- « *Dans les débats, ils ont du mal à se décentrer, à se positionner par rapport aux idées des autres...* »

Quel professeur¹ de français ne partage pas régulièrement ces préoccupations à propos de ses élèves ? S'il est bien une compétence du cours de français qui fait problème aux yeux de nombreux enseignants, c'est celle qui consiste à formuler une appréciation ou une opinion écrite ou orale, que ce soit à propos d'une production culturelle ou d'un fait de société. Une compétence particulièrement essentielle à l'heure du Pacte pour un enseignement d'excellence et du développement de l'éducation à la citoyenneté, mais pour laquelle, sur le terrain, les enseignants se disent en besoin de moyens et d'expérimentations.

Pour tenter d'y remédier, l'équipe du CRIPEDIS-français, qui rassemble les chercheurs et les formateurs de l'UCLouvain et des Hautes écoles Vinci, Galilée, Namur-Liège-Luxembourg et Louvain en Hainaut, a organisé pendant l'année scolaire 2021-2022 en collaboration avec le SeGEC une communauté de pratique collaborative qui a rassemblé une quinzaine de participants, dont six enseignants du secondaire et du primaire, et s'est attachée à analyser collectivement leurs questions et leurs besoins et à partager des pratiques et des dispositifs proposés par les uns et les autres en vue de les expérimenter entre les séances. Concrètement, le menu des questions à traiter a été élaboré dès la première séance au cours d'un brainstorming qui a permis de dégager cinq thématiques jugées essentielles. La suite de la séance ainsi que les quatre séances suivantes ont ensuite été consacrées à ces différentes thématiques. Chaque séance a été préparée et animée par un duo ou un trio de participants, au départ d'un ensemble de documents qui ont été déposés au fur et à mesure sur un espace « drive » partagé avant d'être discutés par l'ensemble du groupe.

C'est le fruit de ce travail collaboratif qui est présenté dans la présente brochure. Puissent les professeurs de français de tous les niveaux scolaires y trouver matière à nourrir et à structurer leurs pratiques d'enseignement, et par là à donner à celles-ci un surcroit de sens et de valeur, pour leur plus grand bonheur et celui de leurs élèves.

¹ Tous les noms de métiers sont à lire comme incluant des personnes aussi bien féminines que masculines.

L'APPRÉCIATION DANS TOUS SES ÉTATS : DÉFINITION, ENJEUX, DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES ET PISTES D'ACTION

Définie comme une compétence de lecture qui consiste à juger une production culturelle sur la base de critères d'ordres cognitif, éthique, référentiel ou esthétique, l'appréciation occupe une place centrale dans les référentiels et programmes actuels de la Fédération Wallonie-Bruxelles de tous les niveaux scolaires, parce qu'elle est indissociable à la fois de l'appropriation d'une culture commune, du développement de l'esprit critique et de la participation à la vie citoyenne. Elle pose cependant aux élèves plusieurs difficultés qui tiennent à la lecture du texte ou de la production culturelle concernée, aux connaissances culturelles qu'elle requiert et à la maîtrise des genres et des processus linguistiques qui permettent de l'exprimer. Ces premiers constats justifient la mise en œuvre d'un ensemble articulé de pistes didactiques à décliner au fil de la scolarité.

Caractéristiques et composantes de l'appréciation

Si apprendre à formuler une appréciation est une compétence qui a longtemps été peu définie et prescrite, la situation a changé récemment en Fédération Wallonie-Bruxelles avec la publication des derniers référentiels et programmes, que ceux-ci concernent les trois années du secondaire supérieur ou les neuf années de ce qu'il convient désormais d'appeler le tronc commun.

Voici en effet comment cette compétence est définie dans **le référentiel « Français-langues anciennes » (2022)** à la p. 228 :

« **Appréciation** : processus de lecture consistant à formuler un jugement sur le texte. Ce jugement peut être plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels. Ceux-ci peuvent être d'ordres cognitif (basés sur la lisibilité perçue), éthique (basés sur les valeurs humaines), référentiel (basés sur le type d'univers concerné) ou esthétique (basés sur les qualités formelles). En contexte scolaire, l'appréciation s'appuie sur la compréhension et l'interprétation, et elle consiste à favoriser l'expression d'un jugement motivé. »

Ailleurs (p. 24), le même référentiel relie l'appréciation à la « lecture littéraire » en précisant que « le lecteur confirmé [...] justifie son interprétation et son appréciation du texte grâce au développement conjoint d'une lecture distanciée (analytique) et d'une lecture participative (subjective, centrée sur les émotions) enrichie grâce aux échanges avec ses pairs. Son identité de lecteur se précise et l'amène à s'engager

par plaisir dans des lectures extrascolaires qui alimentent et élargissent ses centres d'intérêt. » Il résulte de cette définition et de ces précisions les éléments suivants :

- l'appréciation est **un processus de lecture à part entière**, au même titre que la compréhension et l'interprétation, mais qui s'appuie sur ces deux derniers ;
- elle est **la base du jugement de gout motivé** et plus encore du **jugement de valeur argumenté** (cf. Dumortier, 2006)², production complexe qui est à distinguer du jugement de gout spontané et non étayé ;
- selon les critères qu'elle mobilise, elle peut s'orienter dans **quatre directions : cognitive, éthique, référentielle et esthétique** ;
- sa maîtrise caractérise le **lecteur confirmé** et relève d'une lecture littéraire qui **allie les postures distanciée (objectivante) et participative (subjective)** à l'égard du texte ;
- son développement s'appuie sur les **échanges avec les pairs** ainsi que sur l'articulation avec les lectures – et plus largement les expériences culturelles – **extrascolaires**.

L'appréciation occupe également une place centrale dans **les nouveaux référentiels des 2^e et 3^e degrés du secondaire** puisqu'elle se trouve au cœur à la fois de la 3^e unité d'acquis d'apprentissage (UAA), qui demande qu'au 2^e degré, on apprenne aux élèves à rédiger une appréciation argumentée d'une expérience, de la 4^e unité, qui prescrit que la même compétence soit maîtrisée à l'oral, et de la 6^e unité, qui concerne le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle : tant au 2^e qu'au 3^e degré, faire état d'une telle rencontre requiert clairement la formulation d'une justification. L'appréciation est également au cœur de l'UAA0 puisque les élèves y sont aussi amenés à justifier leurs affirmations pour rendre leur propos légitime aux yeux de leur interlocuteur. Les productions de raisonnement et d'argumentation relatives à l'appréciation convoquent ainsi quatre UAA sur les sept prescrites par les programmes.

Par ailleurs, l'appréciation a fait l'objet de la récente recherche « Gary » (Dufays et al., 2020), qui a mesuré d'une part la manière dont des élèves de quatre pays francophones

² Comme le précise le même auteur dans le manuel *De Shakespeare à Sartre* (2002), « Au contraire du jugement de gout, le jugement de valeur peut – et même devrait toujours – faire l'objet d'un débat. Si le gout est affaire personnelle, la valeur concerne, elle, plusieurs personnes, qui s'accordent à reconnaître que telle ou telle caractéristique d'une œuvre lui confère – ou lui ôte – de la valeur » (p. 28).

la mettaient en œuvre à trois niveaux scolaires (la 4^e primaire, la 1^{re} secondaire et la 4^e secondaire) dans le cadre de la lecture d'un texte littéraire, et d'autre part la place que lui accordaient les enseignants de ces élèves lorsqu'ils exploitaient ledit texte en classe. Cette recherche a permis notamment de constater que la capacité de formuler une appréciation pertinente dépendait largement de la maîtrise de la compréhension. Autre constat : **les critères mobilisés** par les élèves pour apprécier un texte évoluent fortement au fil des niveaux scolaires : en 4^e primaire, c'est le **critère cognitif** qui prévaut – les élèves apprécient surtout les textes qu'ils comprennent ou croient comprendre ou qui leur semblent suffisamment abordables –, en 1^{re} secondaire, le **critère éthique** – qui amène à juger le texte en s'intéressant d'abord au comportement des personnages – prend le dessus, et en 4^e secondaire, le **critère esthétique** – qui privilégie l'attention à l'écriture, aux structures et à la composition du texte – monte en puissance.

Les enjeux de l'appréciation à l'école, au-delà du cours de français

Les enjeux de l'appréciation sont explicités dès les pages d'introduction du référentiel « Français – langues anciennes », qui assignent au cours de français les finalités suivantes (p. 10) :

1. apprendre aux élèves à **communiquer** ;
2. fournir, au fil du tronc commun, des **clés de compréhension du monde** : les activités de réception (dans ses différents modes et supports) et de production constituent des fenêtres ouvertes tant sur le monde réel que sur celui des arts et de la culture ;
3. doter les élèves d'un **bagage culturel commun** en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et artistique et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse ; les engager aussi à développer **leur esprit critique** face à ce patrimoine et ces œuvres, par exemple à travers des projets et des activités menés conjointement dans les contextes du cours de français et du Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA)³ ;
4. amener les élèves à **se représenter les langues comme objets d'apprentissage en elles-mêmes et pour elles-mêmes**, ce qui suppose le développement des compétences métalinguistiques et réflexives ;
5. assurer le développement d'attitudes propices à l'**engagement citoyen**. Ces

³ Voir notamment les sites suivants : <https://www.peca.be/le-peca-cest-quoi> et <https://enseignement.catholique.be/thematiques/le-parcours-deducation-culturelle-etartistique-peca/>.

attitudes, nourries de valeurs démocratiques, permettent à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leurs projets, en tant que citoyens actifs, critiques, créatifs et solidaires, dans le respect de la diversité.

A la lecture de ces cinq finalités, on voit que les enjeux liés à la capacité de formuler une appréciation d'une production littéraire ou culturelle **débordent de loin le cadre du cours de français**, que le Pacte pour un enseignement d'excellence présente comme **un tremplin pour affronter la complexité et les défis du XXI^e siècle**. A travers le cours de français, ce sont les **compétences en littératie** qui sont en jeu : pouvoir « exercer son jugement critique » relève du **niveau de littératie** critique (Pierre, 1994) ou du quatrième niveau sur une échelle de cinq (Lafontaine, 2002) : « Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer un texte de manière critique ».

Si les stratégies permettant d'accéder à la formulation de l'appréciation vont être enseignées à l'intérieur du cours de français et porter, le plus souvent, sur des œuvres littéraires ou sur des produits culturels et artistiques, il convient donc de ne pas perdre de vue que ces mêmes stratégies devront être mobilisées dans toute une série de situations que l'élève va rencontrer à l'école, dans les autres disciplines scolaires et en tant que citoyen « actif, critique, créatif et solidaire ». Accompagner les élèves dans ce transfert de compétences incombe non pas au seul professeur de français mais bien **à l'ensemble des enseignants, dans toutes les matières**.

Les difficultés des élèves en matière d'appréciation

Néanmoins, l'appréciation pose aux élèves des difficultés de divers ordres, quel que soit leur âge. Ces difficultés sont particulièrement prégnantes dans l'enseignement fondamental. Après avoir analysé les réponses des élèves de quatrième année primaire à l'évaluation PIRLS 2011, Schillings, Hindryckx, Ungaro et Dupont (2017) ont constaté que, lors de cette épreuve, seuls 19 % des élèves se sont montrés capables de répondre à une question ouverte portant sur l'appréciation d'un texte littéraire (« Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire ? »). Le problème était plus important encore à propos du texte informatif : après avoir lu un tel texte, seulement 7 % des élèves interrogés ont montré leur aptitude à prendre appui sur l'ensemble du texte et sur les illustrations pour formuler une appréciation.

Pourtant, les résultats encourageants d'élèves issus d'autres régions de l'OCDE, telles que la France ou l'Ontario, montrent que le défi est à la portée de lecteurs d'âge scolaire.

Pour relever ce défi et pouvoir accompagner les élèves dans le développement de compétences d'appréciation, il importe de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont amenés à formuler une appréciation en contexte scolaire. Ces difficultés sont bien entendu variables en nombre et en intensité selon l'âge et le niveau scolaire des élèves, mais on les retrouve toutes, peu ou prou, aux différents niveaux de la scolarité, depuis le préscolaire jusqu'à la fin du secondaire.

Tout d'abord, pour pouvoir apprécier un texte lu, l'élève doit préalablement avoir réalisé un certain nombre d'opérations qui peuvent elles-mêmes représenter des obstacles cognitifs ou affectifs. Ainsi, il peut éprouver des **difficultés à comprendre le contenu du texte**, soit parce que les processus d'identification de mots ne sont pas encore automatisés – et sollicitent dès lors une grande charge attentionnelle –, soit parce qu'il ne dispose pas d'un vocabulaire suffisant pour comprendre le texte, soit parce qu'il manque de stratégies de compréhension (inférences, représentation mentale...).

Il arrive également que l'élève éprouve **des difficultés à s'engager dans sa lecture**, à effectuer des liens entre celle-ci et sa vie personnelle, à éprouver des émotions (Hébert, 2006), ou à effectuer le va-et-vient nécessaire entre cette posture participative (subjective et référentielle, centrée sur la « matière » du texte) et la posture distanciée (analytique, centrée sur la manière dont le texte est écrit), qui, rappelons-le, serait constitutive de la lecture littéraire (Dufays et al., 2015).

En outre, un lecteur qui possède une image de soi négative ou qui se méprend sur la nature des attendus scolaires aura tendance à **ne pas oser prendre de la distance par rapport au texte** lu ou faire des liens entre celui-ci et son vécu. En effet, il peut ne pas se sentir légitime pour exprimer un avis sur une œuvre, ou penser que l'acte de lecture consiste à se tenir au plus près des mots du texte (Lahire, 1992).

À ces difficultés rencontrées en lien avec la lecture du texte à apprécier peuvent s'ajouter des obstacles inhérents à la manifestation de l'appréciation, c'est-à-dire **à la production d'un discours**, qu'il soit écrit ou oral, sur la lecture. Il arrive notamment

que l'élève se limite à un résumé (compréhension) ou à un jugement personnel (lecture participative) ou encore à une analyse (lecture distanciée) basée sur différents critères pertinents ou non (interprétation). Or, pour apprécier, il s'agit d'intégrer ces différents processus pour rendre compte à la fois des émotions et de l'engagement que la lecture a suscités, tout en émettant sur le texte un jugement analytique qui met en évidence des sens seconds, cachés, implicites auxquels l'élève a accès en fonction de son univers personnel.

Pour étoffer ce jugement, l'élève gagne notamment à formuler **des comparaisons avec d'autres œuvres** qu'il aurait lues, faire allusion à des procédés narratifs utilisés ailleurs, à des systèmes de valeurs déjà rencontrés auparavant. Cependant, ces mises en lien sont impossibles s'il ne dispose pas d'un bagage culturel suffisant, d'un certain nombre de repères constitués au fur et à mesure de son parcours de lecteur.

De la même façon, pour motiver son jugement, l'élève devra **avoir recours à des critères plus ou moins objectivables**, relevant de connaissances théoriques, de notions littéraires, telles que la Langue, l'Univers du récit, les Personnages, l'Intrigue et la Narration (regroupées sous l'acronyme L.U.P.I.N. par Hébert, 2019). Pour les mobiliser, l'élève doit naturellement **connaître ces notions et être capable d'appliquer ces critères aux lectures** effectuées.

D'autres écueils trouvent leur origine **dans le genre et le type de texte** (argumentatif) produit. On sait les difficultés éprouvées par les élèves pour exprimer une opinion, qui se manifestent à travers le choix des arguments, leur développement (notamment à partir de citations d'extraits, d'indices textuels) et surtout l'établissement de liens entre eux à travers une progression cohérente des idées tout au long du texte.

En termes d'expression proprement dite, l'élève pourra éprouver des difficultés à marquer et nuancer son avis (cf. Birnbaum, 2021) grâce à **des procédés linguistiques de persuasion tels que des modalisateurs** (verbes d'opinion, expressions, vocabulaire mélioratif ou péjoratif).

Enfin, face à la tâche ou au genre d'écrit d'appréciation demandé, il s'agit de **se décentrer** pour prendre en compte les centres d'intérêt, les connaissances et les attentes de son destinataire.

Pistes d'action générales

Pour contrer les différentes difficultés qui viennent d'être énoncées, **plusieurs pistes d'action concrètes** paraissent pouvoir être recommandées comme autant de moyens pouvant contribuer à développer une littératie critique chez tous les élèves, dès le tronc commun.

La première est celle du **décloisonnement des discours et contenus disciplinaires**. Si, bien sûr, chaque discipline s'articule autour de concepts, de types et genres de textes spécifiques, il est important d'expliciter les ponts, les liens entre le cours de français et les autres disciplines. En effet, puisque, comme on l'a déjà souligné, « la pratique du français est [...] transversale à l'ensemble des disciplines », « **son apprentissage doit [...] être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines** » (Référentiel « Français-langues anciennes », 2022, p. 12). Il est essentiel d'amener tous les élèves, dans leur diversité, à se représenter le fait que les compétences communicatives développées en français sont celles dont ils ont besoin en histoire, en math, en sciences, en philo et citoyenneté ou encore en éducation physique. Donner son avis, débattre, évaluer des propositions, faire des choix, marcher pour le climat, s'engager... sont autant de postures qui s'enracinent dans la capacité à apprécier et à exprimer son appréciation.

Par ailleurs, il est important d'**élargir les supports textuels aux autres types de textes**, particulièrement aux textes informatifs et argumentatifs. En effet, qui dit littératie dit aussi diversification, voire explosion des supports textuels à partir desquels s'exprimer. La dernière enquête Pisa (2018) a pleinement intégré cette littératie numérique en proposant aux élèves **des situations de lecture de textes « dynamiques »**, c'est-à-dire aux frontières non délimitées et aux auteurs multiples. C'est également le cadre de référence de l'enquête qui a bougé avec l'incorporation « des processus de lecture tels que l'évaluation de la fiabilité des informations, la recherche d'informations en ligne, la lecture de textes venant de sources multiples et l'intégration d'informations venant de différentes sources » (Lafontaine & al., 2019, p. 10). Pour les enseignants de toutes les disciplines, il existe d'ailleurs un référentiel de compétences en littératie médiatique permettant de baliser ce champ très vaste et encore peu exploré (Conseil supérieur d'éducation aux médias, 2016).

Une troisième piste d'action consiste à **lier davantage l'oral et l'écrit**, à décloisonner les visées de réception et de production, par l'intermédiaire de dispositifs didactiques basés sur les échanges entre pairs, tels que les ateliers philo, l'enseignement réciproque, les débats interprétatifs, l'arpentage ou les cercles de lecture. **Parler,**

échanger, réfléchir ensemble sur les textes et leurs valeurs, permet à tous les élèves de nuancer, d'approfondir et finalement d'enrichir leur jugement critique en le frottant à celui des autres. Il s'agit de passer d'une vision de la lecture comme acte silencieux et solitaire à celle d'**une lecture vivante, collective, plurielle et dynamique** au sein d'une « communauté discursive » (cf. Bernié, 2002).

Ce sont là trois premiers leviers d'action essentiels, mais d'autres gagnent à être envisagés : ils feront l'objet des sections qui suivent.

L'APPRÉCIATION AU FIL DES NIVEAUX SCOLAIRES : PROPOSITIONS POUR UNE PROGRESSION

Préconisée à tous les niveaux de la scolarité, la formulation d'une appréciation est un travail spiralaire qui mérite d'être pensé dans une progression attentive aux capacités des élèves de différents âges. La progression concerne tant la nature et le contenu des œuvres culturelles observées que la forme des productions demandées aux élèves, qui se complexifient au fil des niveaux. Au préscolaire, il s'agit d'inviter l'enfant à observer et à exprimer ses perceptions dans de courtes phrases, mais selon des modes d'expression variés ; au primaire, les productions attendues s'allongent peu à peu : l'élève peut être invité à exprimer un avis personnel en interaction avec d'autres et en s'appuyant sur des indices précis ; au 1^{er} degré du secondaire, ce travail se poursuit et se précise surtout à l'oral et il s'accompagne d'un appel à expliciter ses difficultés ; et au 2^e et au 3^e degrés, il prend la forme de récits d'expériences de rencontres avec des œuvres culturelles (récits, poèmes, pièces de théâtre, œuvres non littéraires), qui aboutit en fin de 3^e degré à un dossier rassemblant une sélection de différents récits d'expérience effectuées pendant le cycle.

L'étude du curriculum prescrit dans le développement de la compétence à « apprécier des œuvres culturelles » montre que cette compétence est à considérer comme un ensemble de savoir-faire à maîtriser et à peaufiner tout au long du cursus scolaire de l'élève. Cette progression, qui commence dès l'âge de trois ans à l'école maternelle et qui se termine vers l'âge de 18 ans en terminale, est « spiralaire », c'est-à-dire qu'elle évolue selon un développement par degrés, régulier et continu tout en s'appuyant sur les prérequis construits lors de chaque niveau scolaire. Cette progression spiralaire propose des tâches similaires entre les niveaux scolaires mais avec une difficulté croissante allant du plus simple au plus complexe.

Ce processus représente donc un dispositif didactique de « longue haleine » : **dès le préscolaire**, les enfants sont confrontés à des œuvres culturelles, même si la compétence « apprécier » n'apparaît pas en tant que telle dans le programme du cours de français de l'enseignement libre⁴. C'est dans la section « Éducation culturelle et artistique » (p. 159) que sont précisés les enjeux et les objectifs généraux liés

⁴ Nous nous référons ici au programme de l'enseignement catholique dans le fondamental. SEGEC (2020). *Programme de l'école maternelle. Volume n°2. Français, éveil aux langues, éducation culturelle et artistique*. En ligne : https://www.programmematernel.be/Volume2_web.pdf.

aux œuvres culturelles. L'enfant est amené à développer trois modes d'expression : l'expression plastique, musicale et corporelle. Ce développement constitue une phase d'éveil des sens réalisée de manière ludique et agréable et dont l'objectif transversal est de favoriser la disponibilité de l'élève pour d'autres apprentissages. A ce stade-ci, l'enfant observe et exprime ses perceptions selon des modes d'expression variés. Notons également que l'enfant est toujours en phase d'acquisition du langage et est seulement capable de formuler de courtes phrases.

Dans l'enseignement primaire qui concerne les élèves âgés de 6 à 12 ans, cette progression spirale des enseignements-apprentissages liés à l'appréciation spirale est poursuivie. A l'écrit, l'élève est amené à « réagir à des documents écrits, sonores, visuels... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente⁵ » (p. 118). L'activité d'écriture marque une progression dans la complexité de la production attendue : au 2^e cycle, l'élève doit être capable de rédiger « au moins une phrase exprimant son avis relatif à une œuvre culturelle », et aux 3^e et 4^e cycles, il doit rédiger « quelques phrases qui explicitent l'avis personnel à l'aide d'éléments prélevés dans un document écrit, sonore ou visuel ». À l'oral, l'élève s'entraîne à exprimer une réaction personnelle accompagnée d'une justification cohérente, en lien avec le processus de compréhension. Il doit distinguer l'essentiel de l'accessoire, le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux. Au 2^e cycle, il exprime une réaction spontanée, et aux 3^e et 4^e cycles, il exprime un avis personnel en interaction éventuelle avec d'autres et en utilisant des indices prélevés dans un document ou à partir d'une activité vécue.

Au 1^{er} degré de l'enseignement secondaire commun, les élèves sont préparés à l'épreuve du CE1D qui s'appuyait jusqu'à présent sur les socles de compétences (désormais remplacés par le référentiel « Français - langues anciennes »). Pour ce faire, ils apprennent à élaborer des contenus et plus particulièrement à rechercher et inventer des idées, des mots (informations, arguments...) et à réagir à des documents écrits en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente, notamment à travers le compte rendu critique de lecture, genre prescrit qui a déjà été mobilisé plusieurs fois au CE1D. L'élève est en outre amené à écouter et à dire

⁵ SEGEC, *Programme de langue française. Cycle 3*. En ligne : http://www.salle-des-profs.be/wpcontent/uploads/2015/07/francais_cycle3.pdf. Au fil du déploiement du Pacte d'Excellence, les programmes sont mis à jour. Le souci de mener à bien des apprentissages sur l'appréciation s'y conserve.

des textes littéraires pour partager sa lecture grâce aux ressources expressives de l'oralité. Des productions attendues à cet égard sont la lecture à voix haute ainsi que la mise en voix d'un autre genre oral au choix (déclamation ou jeu). L'élève partage aussi les expériences culturelles qu'il a vécues en précisant les difficultés rencontrées, les améliorations apportées, les découvertes effectuées, les apports personnels et collectifs. Il suscite également l'expression d'autres acteurs sur l'expérience vécue. Enfin, l'actuel 1^{er} degré de l'enseignement secondaire différencié demande à l'élève de lire ou d'écouter (lecture intégrale), de façon autonome, des textes littéraires et de faire part de sa lecture ou de son écoute via une médiation. Celui-ci est invité à exprimer une appréciation du texte à partir de critères progressivement diversifiés⁶.

Au 2^e degré de l'enseignement secondaire, il est demandé à l'élève de faire état de sa lecture, de la mettre à distance et de l'enrichir par la confrontation avec celles des autres. À l'écrit et à l'oral, il devra relater une rencontre avec une œuvre culturelle afin de développer le goût et la maîtrise d'œuvres littéraires et culturelles. L'élève précisera les effets produits par cette rencontre : en quoi a-t-elle mobilisé ses goûts personnels en matière culturelle ? Que peut-il dire de ce qu'il ressent, observe et interprète ? En ce qui concerne le nombre de productions prescrites dans le cadre de l'UAA6, tant dans les filières qualifiantes que dans les filières de transition, l'enseignant est tenu de demander aux élèves trois récits d'expériences avec appréciation personnelle motivée par an – sur un récit de fiction, sur un texte poétique ou dramatique et sur une œuvre culturelle non littéraire au choix. En ce qui concerne le corpus littéraire, dans la filière de transition (général et de technique de transition), en 3^e année, une entrée dans la littérature par les genres est privilégiée, tandis qu'en 4^e année, les objets incontournables sont la comédie, la fable et le romantisme.

Au 3^e degré de l'enseignement secondaire, l'élève relate des rencontres avec des œuvres culturelles pour exprimer le goût et la maîtrise d'œuvres littéraires et culturelles, se les approprier et faire le bilan de ses expériences culturelles qui s'enrichissent tout au long du cursus grâce à la découverte et l'organisation progressive des notions vues en classe et dans le but d'en faire part à autrui. Plus précisément, dans toutes les filières, dans le réseau catholique, l'UAA 6 demande que l'élève produise chaque année au moins trois récits d'expérience avec appréciation personnelle motivée, dont au moins un écrit et un oral, et parmi les œuvres culturelles, l'œuvre littéraire

⁶ Le Pacte d'Excellence, dans la mise en place du Tronc Commun, ne prévoit pas de premier degré différencié puisque la différenciation pédagogique est intégrée dans la pratique des classes. L'appréciation fait partie des attendus du référentiel « Français-langues anciennes ».

peut être un récit de fiction ou n'importe quelle œuvre littéraire (texte poétique, œuvre théâtrale...). Quant au bilan final, il prendra la forme d'un dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6) à élaborer en fin de 6^e année (pour les filières de transition et de technique de qualification) ou de 7^e année (pour la filière professionnelle). Par ailleurs, les corpus littéraires prescrits pour le 3^e degré (enseignement général et de technique de transition) sont l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.

QUELS OBJETS TRAVAILLER POUR DÉVELOPPER L'APPRÉCIATION EN CLASSE DE FRANÇAIS ? QUELS TYPES DE PRODUCTIONS ?

Parmi les quatre critères qui permettent d'apprécier une production culturelle, les critères esthétique et éthique sont ceux qui requièrent le plus un travail explicite en classe. On propose ici un ensemble de pistes dans ce sens destinées aux différents niveaux de la scolarité.

Comme on l'a vu ci-dessus, quatre critères reviennent fréquemment dans le développement de la compétence à apprécier une œuvre culturelle, à savoir le critère cognitif (qui consiste à apprécier ou déprécier la production seulement parce qu'on pense la comprendre – ou non), le critère référentiel (qui se fonde sur l'adhésion ou non à l'univers – réaliste ou fictionnel – représenté), le critère éthique (qui juge la production sur le plan du « bien » ou du « mal ») et le critère esthétique (qui se fonde sur les dimensions formelles et langagières de la production). Si les critères cognitif et référentiel sont ceux qui servent davantage aux élèves du préscolaire et du primaire pour exprimer leur jugement de goût, le critère éthique est surtout mobilisé au début du secondaire, où les élèves commencent à faire preuve d'une plus grande capacité réflexive. Quant au critère esthétique, il monte en puissance à la fin du secondaire, lorsque les élèves sont davantage en mesure de fonder leur jugement sur une diversité de genres et de formes littéraires et culturelles. Il est évident que ces critères ne sont pas exhaustifs et qu'ils peuvent être mobilisés simultanément par un élève pour juger une œuvre culturelle⁷.

1. Pour travailler le critère esthétique au préscolaire⁸

Au niveau préscolaire, bien que le critère esthétique soit subordonné au critère cognitif, il trouve néanmoins une place plus évidente en éducation musicale.

a) Objet

Le Carnaval des Animaux de Camille Saint-Saëns est un ensemble de courtes pièces instrumentales composées en 1886.

⁷ Les propositions qui suivent concernent surtout les critères éthiques et esthétiques. Soulignons toutefois que le critère cognitif nécessite un travail spécifique sur la compréhension (qui n'est pas notre objet dans cette publication) et que le critère référentiel, qui semble plus spontanément convoqué par les élèves, requiert peut-être moins de travail en classe.

⁸ Activité partagée par Natacha Pollet, Haute école Léonard de Vinci.

b) Dispositif didactique et production finale

Afin d'amener les élèves à émettre une appréciation après l'écoute d'un morceau, il est indispensable de les rendre actifs. Voici quelques critères qui favorisent une écoute active⁹ :

Critères d'écoute	Exemples de questions pour guider l'écoute
Détection d'un stimulus sonore	<i>Trouvez le moment où l'accordéon commence à jouer.</i> <i>Levez la main lorsque qu'on n'entend plus un seul bruit à la fin du morceau.</i>
Discrimination auditive (fait davantage intervenir la mémoire et le vocabulaire, et suppose une capacité à abstraire et analyser ces particularités)	<i>Le son est-il fort ou doux ?</i> <i>Aigu ou grave ?</i> <i>Long ou court ?</i>
Appréciations relatives à l'effet psychologique ou émotionnel ressenti	<i>Qu'exprime cette musique ?</i> <i>Que ressentez-vous en l'écoutant ?</i> <i>Cela fait-il peur ou est-ce joyeux ?</i>
Constats objectifs (sur les matériaux sonores, la forme, etc.)	<i>Quels instruments entend-on ?</i> <i>Est-ce un instrument seul ou bien y en a-t-il plusieurs ?</i> <i>Est-ce une chanson ou un morceau instrumental ? Qu'est-ce qui s'y répète ?</i>
Appréciations personnelles ou se référant à des normes culturelles	<i>Cela vous plaît-il ? Pourquoi ?</i> <i>Trouvez-vous que ce morceau est beau ? Pourquoi ?</i>
Jugements de signification, associant la musique à un contenu extramusical (association d'images mentales sonores à des images visuelles, littéraires ou sentimentales)	<i>A quoi ce morceau vous fait-il penser ?</i> <i>Que voyez-vous dans votre tête lorsque vous l'écoutez ? Qu'imaginez-vous ?</i> <i>Pensez-vous que ce morceau raconte une histoire ?</i>

⁹ Inspirés de la page <https://eduscol.education.fr/education-musicale/se-former/eclairages-sur-la-pedagogie/pratiques-de-coupe/pedagogie-de-l-ecoute-les-mecanismes-de-la-perception.html>.

c) Description de l'activité

L'activité commence par une écoute neutre : « Nous allons écouter un morceau ensemble. Le monsieur qui a inventé ce morceau s'appelle Camille Saint-Saëns. D'abord nous allons simplement laisser la musique se déposer en nous et l'écouter. Ensuite nous en discuterons. » À la suite de cette première écoute, l'enseignant poursuit son étayage : « Cela vous a-t-il plu ? Pourquoi ? Quelles émotions avez-vous ressenties ? ». Les élèves pourront s'appuyer sur des supports à la parole proposés par l'enseignant ainsi que sur un travail en amont de découverte et d'expression des émotions. L'enseignant enchaîne : « Maintenant je vous annonce que ce morceau raconte en réalité une petite histoire... une petite histoire qui est un morceau d'une plus grande. Nous allons l'écouter à nouveau et nous allons essayer de comprendre l'histoire qu'il raconte.

Vient le moment de la deuxième écoute : « Quelle histoire avez-vous imaginée en réécoutant ce morceau ? Est-ce une histoire triste / joyeuse / effrayante / rigolote... ? » A nouveau, c'est l'occasion de réinvestir ou de travailler le lexique des émotions.

L'enseignant peut alors révéler : « En réalité, voici ce que Camille Saint-Saëns avait en tête en inventant ce morceau... il pensait à un lion » (ou un âne, des oiseaux, des poissons... selon l'extrait choisi). Il posera enfin la question : « Cette histoire vous a-t-elle plu ? »

Bien que le canal soit essentiellement oral, il est tout à fait envisageable de conserver des traces écrites des différentes étapes : pictogramme représentant une émotion à colorier/découper-coller/modeler ; dictée à l'adulte de l'histoire imaginée (ou enregistrement sonore ou audiovisuel), production plastique inspirée de la « vraie » histoire...

d) Ressources

De nombreuses interprétations du Carnaval sont disponibles dans le commerce. La plateforme Youtube¹⁰ en propose plusieurs extraits.

¹⁰ Notamment via ces liens : <https://www.youtube.com/watch?v=5xsHIOl5L7g>,
<https://www.youtube.com/watch?v=k3CcvSDM05o>,
https://www.youtube.com/watch?v=_uORFkc-wRc.

2. Pour travailler les différents critères au début du primaire¹¹

Cet exercice basé entre autres sur le format bien connu de la fiche de lecture permet une mobilisation potentielle des différents critères évoqués dans ce chapitre.

a) Objet

Un livre, choisi par l'élève, à la bibliothèque de l'école ou autre.

b) Dispositif didactique et production finale

Le dispositif repose sur une série d'activités successives qui mêlent des moments de lecture et d'écriture individuels à des moments de présentation et d'échanges collectifs. Il est destiné à des élèves de début de primaire (1^{re} ou 2^e). A ce niveau scolaire, il est fréquent que l'appréciation livrée par l'élève soit surtout basée sur le critère cognitif (ou de compréhension). Cependant, le dispositif didactique laisse une marge de manœuvre importante au lecteur critique, qui peut très bien dès lors mobiliser d'autres critères au sein de la tâche appréciative.

La production finale visée est double. D'une part, l'élève présentera un petit exposé à la classe à propos du livre découvert. A cette occasion, il pourra livrer son avis et discuter avec ses camarades. D'autre part, il sera aussi amené à produire une fiche de lecture, qui sera conservée à la bibliothèque et pourra ainsi servir à de potentiels futurs lecteurs.

c) Descriptif de l'activité

Déroulement :

1. l'enfant choisit une lecture ;
2. l'enfant lit ;
3. l'enfant prépare son document pour l'échange ;
4. l'enfant expose son avis et sa fiche à la période suivante. Il en discute avec ses camarades et l'enseignant ;
5. l'enfant place sa fiche dans la farde à avis disponible en centre de lecture dans la bibliothèque.

¹¹ Activité partagée par Floriane Louis, Ecole Saint-Martin à Assesse.

d) Ressources

Fiche de lecture

Carte d'identité :

Titre :

Auteur :

Editeur :

Mon avis :

Mon passage préféré :

J'ai aimé :

MON ILLUSTRATION

Conseillerais-tu ce livre à un copain ?

oui
 non

Pourquoi ?
.....
.....
.....

3. Pour travailler le critère cognitif en fin de primaire¹²

Comme on l'a déjà souligné, il est essentiel que l'élève comprenne un minimum l'œuvre à laquelle il est confronté pour pouvoir l'apprécier. Au niveau du préscolaire, les manuels *Narramus* s'intéressent au tout début de la compréhension d'un récit. La méthode est transposable à (presque) tous les albums narratifs. A ce stade-ci, le

¹² Cette activité est empruntée à l'ouvrage de Calkins et Marron (2022), pp. 38-43.

rapport texte-image est complémentaire, ce qui va aider l'élève à la compréhension de l'histoire lue. Au niveau du primaire, l'ouvrage *Interpréter en profondeur grâce aux clubs de lecture* propose vingt ateliers destinés à des élèves de 10-12 ans dont un exemple est développé ici.

a) Objet

Romans sur la thématique de l'île déserte. Exemple : *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo, écrit en 1999.

b) Dispositif didactique et production finale

Le dispositif de club de lectures est destiné ici à des élèves de 5^e et 6^e primaire. Il est défini par Lucy Calkins et Alexandra Marron de la façon suivante : « Vos élèves en viendront à voir les clubs de lecture comme de petits clubs de débat, des endroits où ils peuvent tester des idées, les voir remises en question et, ultimement, mener des discussions riches sur les livres où ils devront défendre leurs idées en expliquant leur raisonnement et en présentant des éléments de preuve. Dans le cadre de ce travail, les élèves étudieront le fonctionnement d'un club de lecture efficace et évalueront leur propre club puis se fixeront des objectifs portant sur les façons dont ils pourraient améliorer leurs discussions. » L'atelier n°4 « Enraciner notre réflexion dans le texte et garder nos idées en tête en poursuivant la lecture » (pp. 38-43) de l'ouvrage *Interpréter en profondeur grâce aux clubs de lecture* peut déboucher sur une présentation orale par groupe ou club de lecture. Il s'agira de présenter aux élèves une idée qui se retrouve dans leurs différents romans en « citant des éléments de preuve » qui viendront étayer leurs analyses.

c) Description de l'activité

Cette activité de lecture autonome invite l'élève à un travail de réflexion et d'écriture sur sa propre lecture. Il lui est demandé pour cela de lire et de trouver différentes idées à propos du texte, puis d'en choisir une seule qu'il va développer. Ensuite, il doit se demander où cette idée « vit » dans le texte, puis pointer les passages précis qui le prouvent. Enfin, l'élève est invité à relire un passage en y cherchant d'autres idées qui se rattachent à la première, puis à refaire ce travail dans un autre passage. L'enseignant se munira à cette fin d'un matériel d'annotation : il distribuera des languettes et des papillons adhésifs, ainsi que des marqueurs de couleur qui permettront aux élèves d'annoter leurs textes. Ceux-ci pointeront donc différents passages au fil de leur lecture, en sachant qu'ils reviendront sur certains d'entre eux. Ils échangeront par la suite leurs avis sur les idées à développer à

partir de leurs lectures et en choisiront une qu'ils présenteront à la classe tout en veillant à étayer leurs analyses à l'aide de preuves.

d) Ressources

La collection *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire en maternelle !* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Editions Retz, 2018.

Le manuel *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, Editions Retz, 2018.

L'ouvrage *Interpréter en profondeur grâce aux clubs de lecture* de Lucy Calkins et Alexandra Marron, Editions Chenelière Education, 2022.

4. Pour travailler le critère éthique dans le secondaire inférieur

Après avoir dépassé le stade des formulations « Je ne comprends pas », « Je n'arrive pas à lire, donc je n'aime pas », l'élève évolue et arrive au début du secondaire avec un bagage intellectuel déjà plus important. En effet, même si des difficultés plus ou moins importantes peuvent subsister, la lecture est normalement acquise par tous. C'est à cette période (1^{re} – 2^e – 3^e secondaire) qu'intervient de plus en plus le critère éthique. Nous arrivons à la phase du « J'aime/Je n'aime pas, parce que... ». L'élève est dès lors amené à approfondir le critère éthique, c'est-à-dire le fait d'attribuer des visées morales au récit.

a) Objet

Le film *Le garçon au pyjama rayé*, réalisé par John Boyne et Mark Herman en 2009.

b) Dispositif didactique et production finale

Cet exercice est destiné à un public de 3^e année de l'enseignement général et de transition. Le professeur commence tout d'abord par faire visionner un autre film aux élèves. Ensuite, il dispense une séquence de cours sur la note critique de film avant de faire regarder *Le garçon au pyjama rayé*. La production finale attendue est la rédaction d'une note critique par rapport au film visionné en classe. Une variante possible à ce dispositif serait de faire lire le livre *Le garçon au pyjama rayé* et de faire réaliser aux élèves la note critique du roman.

c) Description de l'activité

Après avoir passé plusieurs heures de cours à présenter les caractéristiques de la note critique de film et après que les élèves ont déjà eu l'occasion de s'entraîner

sur un premier film, le professeur projette en classe *Le garçon au pyjama rayé*. Ensuite, il demande aux élèves de se renseigner à domicile à la fois sur le contexte de création de ce film, sur la véracité des éléments qu'il relate et sur la vie de l'auteur. Les élèves doivent mémoriser ces précieuses informations qu'ils ont recherchées à domicile sur le film afin d'être « outillés » pour réaliser la tâche finale. On peut éventuellement leur laisser apporter une feuille de notes lors de la réalisation de la tâche. Durant deux heures de cours consécutives, les élèves rédigent la note critique du film – environ 50 lignes – afin de convaincre le professeur soit de maintenir son choix de film pour l'année prochaine, soit de le changer. Ils peuvent notamment s'appuyer sur les informations découvertes sur le film mais surtout sur la séquence préalable qui leur aura permis de découvrir comment composer une note critique.

d) Ressources

Lien vers le film : <https://gloria.tv/post/YMobUmVSDBhX4pwueS3KcbzV#455>.

5. Pour travailler les critères cognitif et esthétique en 4^e secondaire¹³

a) Objet

Il s'agit de l'étude d'un roman pour plus de 15 ans d'un auteur belge, vivant dont le genre au choix, parmi trois éditeurs imposés.

b) Dispositif didactique et production finale

La présentation du « chef-d'œuvre » autour d'un roman au choix s'adresse à un public de 4^e secondaire. Le but est de le présenter au mois de mai lors des Journées Portes Ouvertes de l'école.

c) Description de l'activité

1. L'élève choisit son roman selon les consignes imposées.
2. L'élève prépare sa farde de traces qu'il décore en lien avec le roman choisi, dans laquelle il place toutes les traces de son « chef-d'œuvre » (recherches, brouillons, étapes intermédiaires, photos...) et qu'il sera fier de présenter aux Journées Portes Ouvertes.
3. L'élève suit un calendrier pour organiser son travail et réalise les tâches intermédiaires demandées aux dates indiquées.

¹³ Parcours partagé par Julie Pirenne (4^e technique de transition, Institut Sainte-Thérèse – implantation de Manage).

Moment de l'année	Tâches intermédiaires	Contrôle du professeur (signature)
Mi octobre	Choisir un roman	
Autour de la Toussaint	Expliquer le choix de mon roman en 15/20 lignes	
Début décembre	Avoir lu le roman et compléter le questionnaire	
En janvier	Avoir trouvé le type de chef-d'œuvre	
En février	Contacter l'auteur et lui poser 5 questions (dont les réponses ne se trouvent pas sur internet)	
En mars	Projet du chef-d'œuvre (maquette, croquis...) avec le contenu	
En avril	1 ^{er} jet du chef-d'œuvre	
Début mai	Finaliser le chef d'œuvre en des Portes Ouvertes	
Juin (examen oral)	Présenter oralement le chef-d'œuvre et la farde de traces	

Les différents types de « chef-d'œuvre » (au choix de l'élève) sont le livre-accordéon, la boîte à livres, la bande annonce vidéo, la bande annonce PowerPoint, l'affiche, la carte mentale, le booktube, la composition musicale, le clip, le jeu de société...

4. Présentation du « chef-d'œuvre » aux Journées Portes Ouvertes.

Pour ce type d'activité, le critère cognitif entre bien évidemment en jeu lors de la lecture du roman, mais le critère esthétique est davantage travaillé puisqu'il demande aux élèves de présenter un « chef-d'œuvre » dont ils doivent être fiers.

6. Pour travailler le critère esthétique dans le secondaire supérieur de transition

Lors de sa scolarité, l'élève est invité à s'exprimer sur les caractéristiques formelles d'un texte ou d'une autre production culturelle à plusieurs reprises. Le critère esthétique est d'autant plus important qu'il est convoqué explicitement dans l'une des tâches les plus importantes que l'élève aura à réaliser afin de faire le bilan de son parcours au sein du cours de français, à savoir le dossier d'expériences culturelles mobilisant les UAA 5 et 6.

a) Objet

Le Radeau de la Méduse de Théodore Géricault, une peinture à huile sur toile réalisée entre 1818 et 1819, qui fait partie intégrante du courant romantique.

b) Dispositif didactique et production finale

Le dispositif proposé, assez simple, s'appuie sur le principe de la classe inversée. Les élèves, répartis en petits groupes, sont invités à partager à leurs condisciples leurs analyses et interprétations du tableau. Quant à la production finale, il s'agira d'une fiche d'appréciation d'une œuvre culturelle (en l'occurrence, une peinture) pouvant être insérée dans le dossier d'expériences culturelles. Le travail réalisé ici sera un travail préliminaire à la réalisation de cette fiche.

c) Description de l'activité

Le professeur, après avoir divisé la classe en trois groupes, leur attribue à chacun un domaine à exploiter et à analyser par rapport au tableau *Le Radeau de la Méduse*. Les trois domaines sont les suivants : le domaine de la perception, le domaine de l'intellect et de la sensation, et enfin le domaine de la signification. Le premier groupe, chargé du domaine de la perception, analyse ainsi tout ce qui touche au monde de la vue et opère une lecture descriptive et dénotative : les élèves recensent tout ce qui est immédiatement visible (les couleurs, les dégradés, les formes, les personnages, les éléments, la scène, la lumière et ses jeux, les ombres, le cadrage, la symétrie, les lignes de forces, etc.).

Le deuxième groupe, chargé du domaine de l'intellect et de la sensation, apporte déjà un nouvel éclairage au tableau. Il décrit les circonstances de l'expérience culturelle, de sa rencontre avec le tableau, ses ressentis, ses émotions. Le groupe peut même opérer, s'il le souhaite, une échelle de satisfaction. Enfin, le dernier groupe, chargé du domaine de la signification, analyse en profondeur la vie de l'artiste, les circonstances de la production du tableau, son intention, le titre, le contexte historique, socio-économique. Il peut ensuite s'intéresser au style du tableau, au mouvement littéraire dont il est issu, à toute la symbolique qu'il y a derrière. Dans cet exercice, l'important est de fournir à chaque groupe une fiche-outil reprenant tous les éléments pouvant faire l'objet d'une analyse afin de guider les élèves et d'affiner leur perception. Une fois que les analyses sont terminées, chaque groupe vient présenter le fruit de son travail aux deux autres groupes. Tout ce travail sert de préliminaire à la réalisation de la fiche d'expérience culturelle à classer dans leur dossier et, à la fin de cette activité, une fiche qui reprend les éléments d'analyse des trois groupes combinés sera distribuée à tous les élèves.

d) Ressources

Lien vers le tableau : <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010064841>.

7. Pour travailler le critère éthique dans le secondaire supérieur professionnel

a) Objet

Participation à une animation autonome en classe organisée par RAMDAM : U'R TOPIC (plateforme de coordination en matière de diffusion de spectacles à destination du jeune public en milieu scolaire dans la région du Centre¹⁴). Il s'agit d'une animation originale développée par des animateurs qui amène les jeunes à exprimer leurs rêves et leur vision d'une autre société, de se positionner par rapport au monde et aux actes que tout un chacun peut poser pour tendre à un monde « idéal » et de s'interroger sur le totalitarisme, la déshumanisation, les libertés individuelles, le bien commun... En utilisant l'outil « Cap 2030 » développé par Association 21, les jeunes découvrent les 17 objectifs de Développement Durable de l'agenda 2030 de l'ONU et s'interrogent sur leur pouvoir d'agir.

b) Dispositif didactique et production finale

Cette animation a été réalisée dans une classe de 6^e professionnelle.

Le projet a très bien fonctionné et a été réalisé dans plusieurs groupes au sein de l'école. A une date ultérieure, tous les groupes se sont rendus au Centre Culturel

¹⁴ Voir [la brochure en ligne](#) présentant les projets de cette association en 2021-2022.

de La Louvière et ont présenté et expliqué leur projet aux différentes classes sur la scène du Centre.

Cet exemple peut sembler s'éloigner d'une expérience culturelle au sens propre, mais en réalité il y a bien eu rencontre avec l'art (théâtre de marionnettes, création artistique de maquettes, présentation de l'objet sur scène...). De plus, pour terminer ce projet, les élèves ont tenu un petit journal sur leurs avancées et sur ce qu'ils ont apprécié ou non lors de chaque séance, et ce mini-journal figurera dans leur portfolio¹⁵ pour le travail final en 7^e Professionnelle.

c) Description de l'activité

Des animateurs sont venus en classe pendant 6 X 50 minutes

- 1^{re} séance (1 X 50') : les élèves ont réfléchi sur la notion d'utopie.
- 2^e séance (2 X 50') : ils ont découvert l'outil « Cap 2030 » et surtout pris connaissance des différents objectifs de développement durable proposés par l'ONU d'ici 2030.
- 3^e séance (1 X 50') : ils ont recherché par groupe, en fonction d'un objectif de développement durable qui les intéressait, un objet magique qui pourrait apporter une solution idéale utopique pour répondre à l'objectif de développement durable choisi.
- 4^e séance (2 X 50') : ils ont créé ou représenté cet outil magique en recourant à l'art sous diverses formes : deux groupes ont créé une maquette (l'une représentait la création d'une machine pour asexuer les êtres de manière à supprimer les différences liées au sexe, et l'autre, la création d'un pupitre et d'un livre magique qui réaliseraient les vœux en matière d'aménagement urbain), un groupe a réalisé un théâtre de marionnettes (dont le contenu mettait en valeur les discriminations salariales et les mauvaises répartitions d'argent liées notamment aux héritages) et le dernier groupe a créé une affiche pour défendre l'égalité des sexes à tout niveau (protection, salaire, positionnement au sein du couple...).

Pour ce type d'activité, le critère éthique est mobilisé au moment de la réflexion sur l'utopie et de la découverte de l'outil « Cap 2030 », mais le critère esthétique est également travaillé puisqu'il est demandé aux élèves de créer un outil magique qu'ils devront présenter ultérieurement à un public en recourant à l'art sous diverses formes.

¹⁵ Les programmes de la FESec des 2^e et 3^e degrés définissent le portfolio comme un dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles.

QUELLE ÉVALUATION POUR TRAVAILLER L'APPÉCIATION ?

Pour pouvoir évaluer les appréciations de ses élèves, l'enseignant gagne à mettre à distance sa propre subjectivité et à leur fournir des outils qui leur permettront d'une part de mettre leur expérience et leurs perceptions à distance et d'autre part d'utiliser les processus langagiers adéquats. Les grilles d'évaluation adaptées aux différents niveaux scolaires jouent ici un rôle essentiel.

L'évaluation d'une rencontre avec une œuvre culturelle oblige l'enseignant à prendre garde à la place que pourrait occuper sa propre subjectivité à ce propos.

Le compte rendu de cette rencontre ne doit pas se limiter à inciter ou non le destinataire à l'écoute ou à la lecture de l'œuvre, qu'elle soit littéraire ou autre ; il s'agit surtout de rendre compte de la mise à distance de l'expérience vécue pour en communiquer sa perception, qu'elle soit positive ou négative, et cela quel que soit le niveau des élèves (maternel, primaire et secondaire). Il est impératif qu'au-delà de la rencontre elle-même avec l'œuvre et de sa simple description (ce qui relève de la dénotation), l'enseignant puisse se faire une opinion sur d'autres éléments tels que le contexte de la rencontre, le développement des dimensions affectives ou interprétatives (ce qui relève de la connotation) chez ses élèves. Bien évidemment, cette perception des élèves évoluera progressivement tout au long de leur parcours scolaire en fonction des outils qu'ils recevront de leurs professeurs.

Pour ce qui est du contexte, il est important que le professeur fasse remarquer aux élèves l'intérêt de tenir compte des circonstances dans lesquelles ils font cette rencontre avec une œuvre culturelle (espace, matérialité, temps, singularité ou pluralité, authenticité de l'œuvre ou pas...). Ces différents éléments jouent un rôle indéniable dans la perception de l'œuvre d'art. Par exemple, le jugement de valeur sera souvent tout différent selon qu'on a affaire à l'œuvre authentique plutôt qu'à sa photocopie. L'expérience culturelle ne se limite donc pas à la réception passive de l'œuvre mais doit consister dans une rencontre vivante avec elle où on s'autorise à vivre une certaine émotion. En ce sens, vu que le contexte dans lequel les élèves entrent en contact avec cette œuvre va forcément influer sur leur jugement de valeur, il est nécessaire qu'ils puissent, dès leur plus jeune âge, être sensibilisés à cet impact de la manière dont ils vivent cette expérience culturelle.

Il est nécessaire également de donner aux élèves des outils pour les stimuler à faire part de leur perception affective et de leur interprétation face à une expérience culturelle. Ces outils leur seront proposés progressivement tout au long de leur parcours scolaire de manière à les aider à mettre des mots de plus en plus précis sur leurs émotions. Il faut qu'au moment de l'évaluation, le professeur puisse prendre en compte des critères de jugements et des dimensions virtuelles de l'œuvre pour ses élèves. Nous entendons par là des critères de jugements qui seraient basés sur des valeurs cognitives (clair/obscur), esthétiques (beau/laid), référentielles (j'aime/je n'aime pas cet univers ou ce thème) ou éthiques (bien/mal), mais aussi sur des valeurs pragmatiques (utile/efficace) ou épistémiques (vrai/faux), ou encore sur la matérialité de l'œuvre (comment se présente-t-elle ?), sur ses caractéristiques, sur sa narration, sur son langage verbal, sonore, iconique ou multimédia.

Enseigner et évaluer la rencontre avec une expérience culturelle impliquerait pour l'enseignant d'exiger de ses élèves d'équilibrer ce qui est de l'ordre de la réception mais aussi de tout ce qui est apport de leur vécu et de leurs perceptions personnelles face à cette expérience (contexte de la rencontre, appréciation ou pas de l'œuvre, interprétation personnelle...). Il faudrait donc laisser l'élève seul face à cette rencontre et ne pas apporter trop d'éléments qui risqueraient d'influencer ses perceptions, quitte à ce que le rendu de l'expérience culturelle ne soit pas parfait ou complet. Certes, les plus jeunes ont besoin de plus de suivi et auront besoin d'être guidés au départ dans leur réflexion, mais progressivement, ils devraient être à même en fin de parcours de porter ce type de jugement de manière autonome.

En ce qui concerne la grille d'évaluation proposée aux élèves du secondaire, nous pensons qu'elle devrait être renforcée par des indicateurs supplémentaires ayant trait au contexte et à l'implication affective et interprétative des élèves lors de leur rencontre avec une expérience culturelle. Ces deux dimensions seraient sollicitées dès les classes les plus jeunes de façon récurrente chaque fois que les élèves seraient mis en contact avec une expérience culturelle ; elles pourraient ainsi être renforcées tout au long du parcours scolaire pour finalement être évaluées de manière plus objective dans le secondaire, où l'aboutissement consistera dans la réalisation du portfolio rédigé en autonomie en réinvestissant les différents outils proposés.

On trouvera dans la boîte à outils à la fin de cette brochure deux exemples de grilles d'évaluation proposées par le secteur Français du SeGEC, qui pourraient être exploitées et aménagées en fonction du projet travaillé avec la classe.

COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DU PROCESSUS ?

Afin de cerner les difficultés éprouvées par les élèves de secondaire pour formuler leur appréciation d'une œuvre, nous leur avons demandé quelles étaient leurs difficultés quand ils doivent écrire une appréciation et quelles solutions et aides ils proposeraient.

*Les difficultés évoquées concernent la compréhension de l'œuvre, l'identification d'arguments et l'expression de l'appréciation, et elles demandent un travail d'accompagnement en trois temps : avant l'écriture (*Que dire dans l'appréciation ? Comment structurer l'appréciation ?*), pendant l'écriture (*Comment se concentrer sur le contenu et la forme en même temps ? Comment séquencer le travail d'écriture ?*) et après l'écriture (*Comment composer avec l'ennui, la fatigue, la lassitude, la déconcentration liées à une production longue ? Comment relire efficacement sa production ?*).*

Les pistes envisagées par des élèves du secondaire sont commentées, nuancées, enrichies et transposées au niveau du primaire, ouvrages de référence à l'appui.

Comme nous l'avons déjà souligné, la question de la formulation d'une appréciation en sous-entend une autre, préliminaire : celle de la compréhension de l'œuvre à apprécier. En effet, on ne peut formuler correctement une appréciation d'une œuvre que si on l'a d'abord bien comprise. Or il apparait que des difficultés de compréhension peuvent survenir pour diverses raisons : univers ou sujet éloigné des élèves et de leurs préoccupations (à fortiori une œuvre culturelle – peinture, sculpture, danse...), ce qui entraîne un manque d'intérêt, source de mauvaise compréhension ; complexité ou trop grande subtilité de l'intrigue (dans le cas de certaines œuvres littéraires) ...

Pour répondre à ces difficultés de compréhension d'un texte littéraire, différentes pistes (cumulatives) sont envisageables : enseigner les stratégies de lecture¹⁶, réaliser des cercles de lecture¹⁷, pratiquer des questionnaires de lecture et entraîner les élèves aux différents types de questions que l'on peut poser sur un texte, faire lire régulièrement les élèves pour les familiariser avec la langue littéraire et développer leur vocabulaire...

Aux difficultés « de fond » peuvent s'ajouter des difficultés « de forme » : lorsque l'élève est invité à apprécier l'œuvre et à formuler son appréciation, la langue dont

¹⁶ Voir notamment Cèbe & Goigoux (2009), Donohue (2011) et Hébert (2019).

¹⁷ Voir notamment Lafontaine, Terwagne & Vanhulle (2003).

il use spontanément n'est pas la langue requise en contexte scolaire. Un travail de traduction sera requis pour convertir l'appréciation que l'œuvre suscite chez l'élève en texte correctement rédigé (« Je traduis mes idées formulées avec mes mots en langage standard voire soutenu »). Si l'œuvre à apprécier est une œuvre littéraire, un premier travail de traduction aura été requis pour la comprendre et l'interpréter, la langue d'un texte littéraire n'étant pas la langue usuelle des élèves (« Je traduis la langue littéraire dans "mon langage" pour comprendre le texte »). Ce double travail de traduction requiert une attention et une implication qui peuvent être décourageantes pour certains.

Tant l'appréciation que la formulation de l'appréciation demandent un enseignement spécifique, les difficultés rencontrées par les élèves étant multiples et diverses. Il s'agit en effet dans un premier temps de trouver des arguments, les structurer, les étoffer, les illustrer... Dépasser le « j'ai aimé, je n'ai pas aimé ». Suivre le fil « comprendre-interpréter-réagir-apprécier ». Dans un deuxième temps, il s'agira de formuler correctement cette appréciation, de lui donner une cohérence, de choisir les mots adéquats, de construire des phrases syntaxiquement correctes et articulées les unes aux autres... des compétences qui sont requises pour toute production de texte, quelle qu'elle soit, mises au service de l'expression de la formulation.

Méthodologie

Même si nous avons déjà pointé les difficultés liées à l'appréciation dans la première partie de ce document, pour identifier plus précisément les difficultés majeures des élèves et proposer des pistes, nous avons sollicité l'aide d'élèves de 4^e technique de transition, car qui est mieux placé que les élèves pour parler de leurs difficultés concrètes ? Nous leur avons posé deux grandes questions. Premièrement, quelles sont vos difficultés quand vous devez écrire une appréciation ? Deuxièmement, quelles solutions proposeriez-vous ? De quoi avez-vous besoin ?

La première difficulté est liée à l'œuvre source, qu'elle soit littéraire, picturale ou autre. Sa mauvaise compréhension est un handicap. L'enseignant doit donc s'assurer que cette étape ne soit pas passée, car les élèves ont eux-mêmes avancé que c'était une des raisons de leur échec lors de ce genre de tâche : avoir trop vite lu, trop vite observé, avoir mal compris l'œuvre source. Certains ont reconnu avoir peur de poser des questions d'éclaircissement « bêtes » (selon leurs termes). L'importance

d'instaurer un cadre de travail bienveillant, d'être ouvert à toutes les questions, de le dire aux élèves mérite d'être rappelée ici. Et si l'incompréhension demeure, il est utile de réexpliquer ou de faire appel à l'intelligence collective, de faire expliquer par un pair.

Concernant la formulation d'une appréciation de l'œuvre, nous avons relevé une première difficulté liée à l'argumentation en général. Les élèves de 4^e technique de transition ont signalé que leurs enseignants leur demandent rarement un avis, une opinion sur une lecture ou que, quand un avis écrit est demandé, il est court. Bien sûr, la découverte d'œuvres culturelles fait partie du cours de français depuis le plus jeune âge, bien sûr les professeurs s'attachent à vérifier la compréhension des œuvres, bien sûr des productions en lien avec ces œuvres sont réalisées, mais l'avis personnel tourne souvent autour d'un « j'aime » ou « je n'aime pas » sans développement des facteurs d'intérêt ou de désintérêt. Les pistes de solutions semblent simples : entraîner à l'argumentation dès le plus jeune âge, prendre le temps, notamment en passant par l'oral en petits groupes.

Afin de former les élèves dès leur plus jeune âge à cette tâche, quelques ouvrages précieux peuvent aider les enseignants du primaire à accompagner leurs élèves à apprécier une œuvre et formuler leur appréciation. *Le Petit Criticus* (Beaulieu et Côté, 2008) propose une formule interactive pour aider les élèves de primaire à structurer leur appréciation d'un livre. *A grands pas vers l'écriture de textes d'opinion* (Calkins, 2019) propose des ateliers guidés par l'enseignant, au cours desquels les élèves écrivent un volume croissant de textes d'opinion avec toujours plus de maitrise et d'autonomie.

Pour aider les élèves de tout niveau scolaire dans cette tâche argumentative, on veillera à la clarté des consignes de l'appréciation attendue. Celles-ci doivent être données bien à l'avance, dès le début du parcours menant à une appréciation comme tâche finale. Il faudra y revenir au moment où l'appréciation est requise et s'assurer qu'elles soient bien comprises de tous. Jointe aux consignes, une grille d'évaluation reprenant les critères attendus. Ce temps pris pour prendre connaissance des consignes empêche les élèves de se lancer tête baissée dans une production et leur évite le hors-sujet.

Outre cet écueil préalable, nous avons groupé les difficultés et les solutions liées à l'expression d'une appréciation en trois catégories : des difficultés liées à

la préparation de la tâche de l'appréciation (avant l'écriture), des difficultés tout au long du travail d'écriture à proprement parler (pendant l'écriture), enfin des difficultés liées à la relecture de l'appréciation avant diffusion (après l'écriture). Ces trois temps correspondent aux trois phases de la production de texte : planification, mise en texte ou en voix, et révision-correction.

Des difficultés en trois temps... et des pistes

Avant l'écriture

La planification constitue l'analyse des enjeux de la tâche de communication, l'identification du propos et l'assurance de sa pertinence dans le contexte donné.

La première difficulté majeure qui se pose aux élèves est : « Que dire dans mon appréciation ? ». « J'aime ou je n'aime pas, mais comment développer cette appréciation ? ». Il s'agit de trouver des arguments, des facteurs de plaisir ou de déplaisir à développer, à justifier. Pour ce faire, une première piste peut être d'encourager les élèves à prendre des notes pendant leur lecture autour des questions « qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ? ». Les réponses à ces questions de base vont aider les élèves à organiser leur appréciation et à la centrer sur des points précis. Il est intéressant de leur montrer la finalité de ces questions, étant entendu que « chercher n'a de sens que si on connaît l'objectif ». On peut aussi fournir aux élèves des étiquettes de facteurs de plaisir ou déplaisir (construites avec eux en amont). Ils sont alors invités à réfléchir sur des éléments précis liés à la narration, au style, aux valeurs, aux personnages, aux thèmes... Une fois tous ces facteurs identifiés, il reste aux élèves à les hiérarchiser. Une piste proposée par les élèves est de travailler en brainstorming en petits groupes, car cela fait émerger les idées, rassure, aide à repérer plus vite l'utile et l'accessoire. Le test a été réalisé dans deux classes (4^e technique de transition et 6^e technique de qualification) : les élèves par petits groupes ont choisi parmi les étiquettes celles qu'ils voulaient aborder dans leur appréciation, ils ont cherché dans le roman lu comment les « justifier », les étiquettes étant visuellement classées grâce à des pictogrammes et des couleurs. Les élèves ont évité les mélanges d'idées très fréquents dans les productions argumentées et ont trouvé des éléments auxquels ils n'auraient pas songé par eux-mêmes. Chacun a enrichi son avis personnel d'idées émises à la base par un camarade, mais partagées, étoffées, développées ensemble, sans pour autant n'arriver qu'à un avis consensuel, car chaque élève a pu rejoindre l'avis de camarades ou au contraire s'en démarquer.

En primaire, on invitera également les élèves à se poser les questions « qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ? comment ? ». Un outil précieux à ce propos, proposant un puzzle pour déployer les idées de son appréciation, est fourni par *Le Petit Criticus*. Une fois que les idées qui fonderont leur appréciation auront été récoltées, les élèves doivent réfléchir à la structure de leur texte. Comment organiser ces idées ? Afin de les aider dans cette tâche, on peut leur proposer des modèles d'appréciations écrites (bons et mauvais) à lire et analyser¹⁸. Sur cette base, on les exhortera à réaliser un plan de leur appréciation.

Comme ce type de production demande beaucoup de temps, reprendre les plans et brouillons en fin d'heure et les remettre deux jours plus tard est une piste intéressante pour inviter les élèves à une mise à distance fructueuse.

Pendant l'écriture

La deuxième étape correspond à la construction d'un discours compréhensible. Une fois les idées qui fonderont leur appréciation trouvées et organisées dans un plan, les élèves sont invités à les développer « dans une forme acceptable » (selon les termes des élèves de 4^e technique de transition interrogés). Se concentrer à la fois sur le contenu et la forme est complexe. Pour ce faire, l'enseignant demandera aux élèves de se concentrer d'abord sur le développement de leurs idées dans la structure préalablement construite (cf. plan), de les enrichir, de les exemplifier, de les nuancer... Il leur faudra ensuite construire des phrases syntaxiquement correctes et bien ponctuées, reliées entre elles et choisir les termes adéquats pour traduire au mieux leurs idées.

Un outil précieux pour la rédaction d'un texte (quel qu'il soit) est la pyramide des sept niveaux du texte (sur laquelle se basent les sept compétences, structurées en termes de « lire-écouter-écrire-parler », des socles de compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles). Un autre outil est la grille de Suzanne Chartrand (2016). Ces outils sont précieux pour apprendre aux élèves à séquencer leur tâche d'écriture, ce qui est indispensable pour éviter la surcharge cognitive entraînant un texte inadapté ou incorrect. Il est donc fortement conseillé de leur apprendre à les utiliser.

En primaire, ***Le Grand livre des stratégies d'écriture : 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*** (Serravallo, 2019) outillera l'enseignant grâce à des centaines de

¹⁸ Pour le primaire, voir Calkins et al. (2019). D'autres exemples pour aider les élèves à planifier sont proposés par la FESec dans les documents en ligne « [UAA6 - planification de la tâche](#) » et « [Storyboard du récit d'expérience](#) ».

stratégies efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de textes de genres variés (trouver des idées, choisir les bons mots, séparer les paragraphes...). Pour faciliter les tâches requises après l'écriture (3^e temps), l'enseignant peut demander d'écrire une ligne sur deux en laissant donc de l'espace pour une reformulation ultérieure, de souligner avec un code couleur les répétitions, les mots et formulations du langage courant à améliorer dans la relecture, ainsi que les mots à vérifier dans le dictionnaire ou dans une grammaire.

Après l'écriture

Enfin, l'étape de révision/correction permet à l'élève de s'assurer que sa production est linguistiquement recevable. Cette phase ultime de mise au propre de l'appréciation le confronte aux difficultés liées à toute tâche d'écriture. La longueur de la tâche et le temps à y consacrer sont souvent une source de réelles difficultés dans le secondaire. Ennui, fatigue, lassitude, déconcentration... Relire morceau par morceau et se forcer à utiliser tout le temps disponible ont été des facteurs lourds évoqués par les élèves eux-mêmes. Les enseignants du secondaire savent que pas à pas ils doivent mener leurs élèves vers une tâche d'argumentation en fin de 6^e ou 7^e (CESS) qui dure 200 minutes sans pause. Raccourcir la longueur demandée d'une appréciation personnelle ne nous semble donc pas une option pertinente pour résoudre la difficulté de concentration. En tout cas, il faudra apprendre aux élèves à atteindre progressivement l'objectif visé en fin de 6^e ou 7^e. Une piste serait de prévoir une séance consacrée à la relecture quelques jours après la rédaction de l'appréciation, afin de permettre aux élèves une prise de distance et une concentration moins soutenue sur un même texte.

Une autre piste, proposée par S. Chartrand (2013), consiste, suite à la correction et à la mise en page du texte, à le relire paragraphe par paragraphe, en commençant par celui de la fin. Cette démarche amène le scripteur à porter son attention davantage sur ses erreurs en lui évitant de confondre sa relecture avec un nouveau dialogue avec son texte.

Par contre, en primaire, pour éviter la lassitude et garder la motivation des élèves, on pourra varier la longueur et le support des textes attendus (livres accordéons, escape game, booktube...).

Une autre source de difficulté soulignée par les élèves de 4^e technique de transition est la complexité de percevoir leurs propres soucis de cohérence, de syntaxe,

d'orthographe grammaticale ou lexicale. Pour remédier à cette difficulté, favoriser l'autoévaluation au moyen de la grille de critères communiquée en amont de la tâche est indispensable. L'élève doit apprendre à se situer par rapport aux attendus. Ensuite, proposer une relecture attentive et conscientieuse par un pair, selon cette même grille, aidera l'élève à prendre conscience de ses forces et difficultés et l'aidera à progresser.

Il reste que c'est bien en amont que les difficultés récurrentes personnelles des élèves doivent être diagnostiquées. Les élèves pourront ainsi se tourner vers des fiches et les autres outils qu'ils utilisent régulièrement pour tout type d'écrit. Malgré ces pistes d'accompagnement, de nombreux élèves de 4^e technique de transition ont souligné leur maigre intérêt pour la maîtrise de la langue en général car ils n'en perçoivent pas l'utilité immédiate dans leur quotidien. On en revient au double travail de traduction requis par la formulation d'une appréciation... et au sens de l'apprentissage indispensable à percevoir pour les élèves, du secondaire en particulier.

Face à ces difficultés d'ordres divers, il est important de privilégier le travail formatif, en primaire comme en secondaire. Plusieurs propositions ont été testées en 4^e technique de transition. Produire une tâche finale complète en duo est intéressant, car chaque élève peut s'appuyer sur ses forces et les transmettre, les faiblesses personnelles peuvent être atténuées grâce aux forces du camarade. Lors des tâches formatives, la correction détaillée par l'enseignant est indispensable, et à l'heure du numérique, elle peut notamment se faire à travers des commentaires oraux sur les copies des élèves¹⁹. Au-delà des constats, l'enseignant doit proposer des pistes d'améliorations concrètes avec des exemples (reformulations par l'enseignant d'un paragraphe par exemple). L'évaluation formative des copies doit donc être précise : l'enseignant n'oubliera pas d'y signaler aussi les forces des élèves, et idéalement, il devrait consacrer du temps pour retravailler les faiblesses récurrentes dans ces copies avant d'inviter les élèves à la tâche finale qui fera l'objet d'une évaluation sommative. Tous les commentaires formatifs devront être relus par les élèves juste avant la rédaction de leur production finale sommative.

En conclusion, apprendre à apprécier une œuvre culturelle et à formuler clairement cette appréciation est une tâche essentielle qui doit commencer tôt,

¹⁹ Fanny Durand-Raucher, professeure de physique-chimie au Lycée Jacques Feyder d'Épinay-sur-Seine a publié un intéressant [article en ligne](#) dans lequel elle déplie cette pratique.

dès l'enseignement primaire. Les difficultés relevées par les élèves de 4^e technique de transition interrogés et les diverses pistes qu'ils nous ont proposées peuvent être sources de réflexion et d'action pour les enseignants du secondaire. Calkins, Serravallo, Beaulieu, Hébert, entre autres, offrent des pistes d'accompagnement précieuses dès le plus jeune âge. Plus les élèves seront entraînés et accompagnés tôt dans cette tâche, plus ils auront les capacités de penser et exprimer leur appréciation.

En étant à l'écoute des élèves, de leurs difficultés, de leurs perceptions et de leurs besoins et en s'outillant de ressources précieuses, les enseignants se donneront toutes les chances de faire progresser leurs élèves dans la formulation de leur appréciation, dans un climat de bienveillance et de confiance indispensable à l'expression libre.

QUELLE MÉTHODE DIDACTIQUE ? ENJEUX ET MODALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE POUR ENSEIGNER L'APPÉCIATION D'ŒUVRES CULTURELLES

L'enseignement de l'appréciation d'une œuvre, comme d'autres savoir-faire complexes, peut être considéré comme une gageure lorsqu'il s'agit de rendre compétents tous les élèves. L'observation de pratiques enseignantes qui cherchent à relever ce défi montre une grande proximité avec les modalités de l'enseignement explicite, démarche pédagogique associée à une pratique efficace.

L'aptitude à apprécier une œuvre est une compétence complexe qui exige, telle qu'elle est attendue à l'école, une capacité de décentration et le recours à un nombre important de savoirs et de savoir-faire d'ordres divers. A titre d'exemples, on pense aux capacités d'identification du vécu émotionnel, d'observation linguistique ou picturale fine, de recherche d'arguments valides, de comparaison pertinente avec d'autres œuvres, d'appréhension de questions morale ou existentielle, de structuration du discours, d'usages syntaxiques particuliers, de convocation d'un vocabulaire spécifique, etc. Les élèves ne sont pas égaux face à cet apprentissage exigeant. On sait à quel point leur environnement social joue un rôle dans le développement de l'aptitude à envisager un point de vue analytique sur le monde et, partant, à acquérir les savoirs y afférant et le sens de la nuance. Aussi l'école joue-t-elle un rôle clé dans ce développement et se doit-elle de clarifier ses attendus, leur raison d'être et les démarches pour y parvenir si elle veut atteindre ses objectifs²⁰.

Proposer une pratique guidante ou explicite paraît, aux yeux des enseignants et de la recherche, une manière efficace d'enseigner le travail d'appréciation. Pour montrer l'intérêt qu'une telle démarche peut avoir pour notre sujet, nous proposerons une

²⁰ Comme Fanny Renard l'observait en 2009, « Faute que soient explicitées les attentes professorales et leur variation selon les situations d'enseignement et d'évaluation, les élèves les moins préparés à les déceler et à mobiliser individuellement les savoirs et savoir-faire scolaires attendus risquent fort de se perdre dans la pluralité ou la moindre visibilité des sollicitations [...]. Ils risquent d'opter, consciemment ou non, pour celles auxquelles ils savent déjà répondre et non pour celles auxquelles ils doivent apprendre à répondre. Ainsi, certaines modalités d'enseignement peuvent favoriser chez les élèves la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques. [...] Plus l'enseignement se distingue d'une transmission explicite et d'un exercice méthodique des savoirs et savoir-faire attendus lors des évaluations, plus il est susceptible de renforcer des inégalités entre élèves face aux attentes professorales. »

définition sommaire²¹ de cette méthodologie, puis, nous en relèverons les avantages et les inconvénients sur la base de témoignages. Ensuite, en partant d'exemples de pratiques, nous nous intéresserons aux modalités de mise en œuvre et aux outils qu'il est possible de mettre à disposition des élèves pour les accompagner dans leur apprentissage.

1. De quoi parle-t-on ?

L'enseignement explicite est une pratique pédagogique associée à la notion d'enseignement efficace. Sans qu'il y ait de consensus méthodologique, les chercheurs identifient deux types d'explicitations à mener en classe : celles qui portent sur le **pourquoi**, la finalité de la tâche (apprentissages visés, par exemple) et celles qui portent sur le **comment** (les procédures, stratégies, connaissances à mobiliser). Il s'agit de démarches pédagogiques qui cherchent à rendre visibles les comportements et attentes de l'enseignant comme ceux des élèves, l'aspect souvent implicite de ces dimensions pouvant constituer un obstacle majeur dans les apprentissages (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013).

Plusieurs cadres théoriques coexistent. Nous en présenterons deux ici. Le modèle nord-américain (Rosenshine & Stevens, 1986, popularisé par Bissonnette) propose un enseignement basé sur la décomposition de savoir-faire complexes en unités simples ou stratégies isolées pour les proposer une à une, selon un dispositif ritualisé en étapes. Dans un premier temps, l'enseignant présente l'objet d'enseignement par **modelage** : il s'agit de montrer de manière explicite le pourquoi, le comment faire, ce qui est attendu... Les élèves sont ensuite mis en situation de pratique guidée (refaire en collaboration avec un pair sous le regard de l'enseignant) et, enfin, en pratique autonome. Une place importante est consacrée à la verbalisation du raisonnement de l'élève et aux rétroactions données par l'enseignant. Un autre modèle a été proposé par Dolz & Schneuwly (1998) pour travailler les genres de l'oral. Ils proposent également un travail en étapes. Sur la base de l'analyse de premiers jets de productions orales ou écrites des élèves, l'enseignant identifie les obstacles rencontrés et élabore des ateliers (activités décrochées). Ceux-ci permettent de travailler un obstacle à la fois, tels que le développement d'une

²¹ Pour une information plus complète, plusieurs sources proposent des informations théoriques et des pistes pédagogiques utiles, tels que le site français <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite> ou le site belge <https://www.enseignementexplicite.be> coordonné par Marie Bocquillon et Antoine Derobertmasure sous la direction de Marc Demeuse. Ces derniers travaillent à l'adaptation du modèle d'enseignement explicite nord-américain (Bissonnette) au contexte scolaire belge francophone.

démarche, d'une stratégie, l'appropriation d'un outil. Les exercices incluent des facilitateurs qui permettent un étayage initial, destiné à s'effacer peu à peu. Une fois les différents objets d'apprentissage travaillés un par un, les élèves sont replacés en situation de production complexe. Dans les deux types de pratiques, les enseignants sont amenés à rendre les objectifs d'apprentissage transparents. Ces approches ont en commun de chercher à favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979, cité par Demeuse, Crahay et Monseur, 2005).

De manière générale, les enseignants praticiens qui ont contribué au présent travail et qui mobilisent ce mode d'enseignement y voient de nombreux avantages. Le premier touche à la différenciation : les enseignants considèrent qu'« on laisse moins d'élèves sur le côté en permettant à l'enseignant de prendre par la main les élèves qui ne sont pas dans la capacité de nommer leurs pratiques ». Le deuxième avantage cité est d'ordre temporel : ces pratiques permettent un gain de temps. La troisième catégorie d'effets positifs porte sur des composantes non négligeables de l'activité d'apprentissage : l'engagement dans l'activité (« c'est rassurant pour les élèves »), la clarté cognitive (« la formulation de l'objectif dès le départ favorise la clarté cognitive des élèves », « passer par l'explicitation permet de nommer des objets d'apprentissage trop souvent implicites ») ou encore la métacognition (« présenter les démarches permet aux élèves de se décentrer du contenu en tant que tel »). Enfin, une enseignante souligne l'efficacité de cette pratique, par exemple, au travers de « l'observation des autres, ce qui multiplie les portes d'entrée ».

Cependant, il est important de souligner la nécessité d'envisager cette pratique en parallèle à d'autres. Parmi les écueils possibles, l'aspect rituel du modèle nord-américain semble, parfois, susceptible de rigidifier les pratiques enseignantes. Il peut aussi, par moment, apparaître lassant pour les élèves ou les enseignants. De plus, ces dispositifs, étant mobilisés de manière privilégiée pour l'enseignement de savoir-faire complexes tels que la production écrite ou orale, s'ils proposent un nombre fini de stratégies, font courir le risque d'un effet matrice et d'un enfermement des pratiques en termes de production. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'appréciation qui nous occupe, ce risque doit être envisagé et porter l'enseignant à la vigilance. Par ailleurs, certaines recherches (Rochex et Crinon, 2012) montrent qu'un surcroit d'aide peut mener à accroître les différences entre élèves. Il est dès lors essentiel que le volet métacognitif soit présent, de même que les rétroactions

de l'enseignant. En l'absence de ces éléments majeurs, on risque de passer à côté des bénéfices escomptés.

2. Des exemples de pratiques

Une série d'outils didactiques relevant explicitement de l'enseignement explicite ont été mentionnés à plusieurs reprises dans les chapitres précédents. Lucy Calkins, Manon Hébert (entre autres) sont des auteures reconnues pour l'efficacité des dispositifs qu'elles proposent. Cependant, les contextes et les motivations variant, ces outils ne sont pas toujours praticables dans leur globalité dans les classes. On sait aussi que le travail enseignant relève en grande majorité d'une sorte de bricolage personnel visant à plus d'efficacité (cf. Meirieu, 1987, p. 41 ; Perrenoud, 1994, p. 84). Le travail d'analyse de séquences d'enseignement de l'appréciation élaborées par des enseignants du primaire et du secondaire ainsi que les échanges qui l'ont accompagné a permis d'identifier des modalités saillantes destinées à soutenir les élèves dans leur tâche. Il est intéressant d'y observer des similitudes exemplaires avec des éléments des modèles décrits précédemment. A titre d'exemple, une préparation d'enseignement-apprentissage du **récit d'expérience** destinée à des élèves de 5^e année secondaire de technique de transition²² est présentée dans notre boîte à outils.

L'introduction des séquences didactiques que nous avons observées ont pour point commun la volonté de l'enseignant de favoriser l'engagement des élèves. Pour ce faire, ceux-ci sont placés dans une **situation de communication authentique** de production de discours critique. Selon le contexte, la proposition varie : ici, les élèves sont stimulés par la nécessité qu'ils auront à se positionner face à une œuvre polémique ; dans un autre cas, l'enseignante leur demandera d'agir sur ses pratiques enseignantes (doit-elle encore proposer ce livre l'année prochaine à ses élèves ?) ; enfin, elle peut leur demander de donner des conseils à l'auteur (comment l'auteur pourrait-il améliorer son texte ?) et de l'inviter en classe pour les entendre ; etc. Calkins nomme ce temps **phase de connexion**, un temps destiné à susciter le besoin de l'objet d'enseignement du jour (ex. : leur demander leur avis pour améliorer le texte de l'enseignant, leur signaler un problème de communication d'un texte reçu...). Dans tous les cas, l'enjeu de communication imposera une posture de décentration de la part des élèves.

²² Cette séquence d'apprentissage est le fruit du travail de Julie Pirenne, enseignante de français au 3^e degré du secondaire. Le présent texte est également nourri des pratiques de Muriel Lemaire, d'Anne-Catherine Defraigne (également enseignantes de français au 3^e degré du secondaire à l'institut Saint-Boniface à Bruxelles) et d'Evelyne Rouxhet (institutrice au cycle 3 à l'école communale de Chastre).

Au-delà de l'enjeu de communication, on observe une grande attention donnée à la clarification du cadre en termes d'attendus et de démarches. Dans notre exemple, la **tâche finale est identifiée**, les **grilles d'évaluation** sont lues et commentées²³. Les élèves sont invités à convoquer les **apprentissages précédents** et à les mobiliser. Dès le départ, ils sont mis en **projet de transfert** des compétences qu'ils auront développées lors de la tâche formative. Ils connaissent les **modalités d'organisation** (phases de travail collectif, duo/trio, travail individuel). Selon le cas, ils sont invités à établir leur calendrier en autonomie ou celui-ci est négocié avec le groupe. Ces premières séances cadrent le parcours d'apprentissage : **l'horizon d'attente est clarifié pour tous.**

Du point de vue didactique, le **parcours est séquencé en deux temps** : un temps pour la lecture ou le visionnage à proprement parler (comprendre et interpréter), et un temps pour le travail d'appréciation. Selon les contextes, lorsqu'il y a lecture, celle-ci peut être autonome, ou séquencée et accompagnée. L'enseignant peut fournir un résumé aux élèves absents afin de leur permettre de suivre le fil.

Le modèle nord-américain de l'enseignement explicite propose un dispositif ritualisé des séances d'apprentissage qui débute par une séance de **modelage**. On peut considérer que l'exemple d'un paragraphe argumenté proposé dans la séquence présentée dans notre boîte à outils relève de cette catégorie. La présentation d'un texte frère permet de **montrer** le résultat attendu, mais surtout de rendre explicite la démarche du travail d'énonciation. L'extrait de texte proposé, remis en contexte, illustre la structure du paragraphe argumenté (exposition de l'argument, explicitation brève de celui-ci, exemples successifs, clôture de l'argument). Celle-ci est rendue explicite de manière verbale mais également à l'aide de l'usage de police de couleurs différentes ; de même, les mots introducteurs ou liens logiques sont encadrés. A l'aide de ce document, l'enseignante guide l'observation en verbalisant les stratégies qu'elle effectue pour réaliser ce travail. Montrer comment on fait soi-même ou se mettre dans leur peau aide les élèves. Le modelage permet d'enseigner des objets très divers : (dé)montrer le rôle du brouillon dans le travail de l'écrit, montrer comment noter des mots clés au visionnage d'un film ou lors de la lecture d'un roman, être attentif aux mots qui décrivent plus justement, etc.

²³ Pour favoriser la prise en compte d'une grille d'évaluation par les élèves, il peut être utile de la construire avec eux. Voir plus loin.

Tout le long des parcours observés, des **opérations** et des **outils de guidage** sont présents selon des modalités diverses : présentation de liste d'objets d'appréciation et leurs critères ou construction collective puis fourniture d'une carte conceptuelle individuelle pour la recherche d'objets d'appréciation ; enseignement de la stratégie des papillons adhésifs à accoler aux pages d'un roman ; mise à disposition de documents structurants pour guider la prise de note, le développement et l'organisation de la pensée, l'organisation du texte, formulations-clés au choix ou non... ; fourniture de grilles d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Des illustrations de certains de ces outils figurent dans notre boîte à outils (à la fin de ce document).

D'autres démarches sont possibles. L'enseignant peut construire des grilles ou des modèles avec les élèves en leur donnant l'occasion d'observer d'autres individus (pairs ou professionnels) mettre en œuvre la compétence d'appréciation. Deux exemples de modalités efficaces : à l'oral, la pratique du **double cercle** consiste à demander à une partie du groupe de discuter et à l'autre de l'observer ; à l'écrit, les élèves peuvent **observer des textes frères**. La construction de grilles avec les élèves favorise l'émergence de critères variés et en facilite l'appropriation.

Concernant les documents structurants, il en existe de toutes formes : cadres induisant une démarche, textes à trous, organisateur graphique, fiches-réponses, liste d'amorces... correspondant à des usages différents. Par exemple, en vue d'une première production écrite, une enseignante distribue un document présentant les formulations clés dont l'usage est obligatoire. Elle fait de même avec des variantes de formulations pour les deux ou trois productions suivantes. Ainsi, au moment de la tâche finale, les élèves ont été entraînés à une variété de formules langagières et d'enchaînements logiques.

Enfin, des enseignants proposent, au sein d'un parcours, des **activités décrochées** (cf. Dolz et Schneuwly), portant sur un objet, une démarche, par exemple, le vocabulaire et l'expression des émotions, la distinction entre la description et l'interprétation, etc. Les élèves sont amenés à transférer ces apprentissages dans une tâche signifiante par la suite.

Après cette présentation d'exemples de pratique d'un enseignement qui se veut plus efficace, des questions, éparses, méritent d'être posées lors de la construction de nouvelles séquences : quand et comment amener les élèves à s'interroger, à réagir

réellement ? Quelle place donner aux interactions orales, au débat, aux échanges de points de vue et au contenu de ces échanges ? Quel statut donner aux écrits intermédiaires (brouillon, notes) et quelle place donner à leur exploitation ?

Au-delà des modèles méthodologiques de l'enseignement explicite dont ils ne relèvent souvent qu'en partie, ces exemples concrets du soutien du travail de l'élève dans le cadre du développement de compétences de haut niveau, telle que celles qui visent le développement de compétences d'appréciation, montrent la possibilité d'un accompagnement constructif qui favorise les apprentissages de tous.

BOITE À OUTILS DE L'ÉLÈVE ET DE L'ENSEIGNANT

Cette boîte à outils comprend des exemples de référentiels dont les élèves pourraient disposer pour progresser dans leur démarche d'appréciation. Certains peuvent être présentés « clé en main » et d'autres peuvent être construits ou enrichis par les élèves eux-mêmes.

1. Référentiels langagiers

- Vocabulaire des émotions
- Liste de verbes
- Liste de connecteurs logiques
- Tableau d'ancre présentant des amorces de phrases :

En primaire

Pour parler des personnages (extrait d'un outil de classe de cycle 3, inspiré de *Le petit Criticus*, Beaulieu & Côté, 2008).

Les perso	
	<ul style="list-style-type: none">• J'aime – je n'aime pas... (nom du personnage) parce que...• ... (nom du personnage) m'a fait rire – m'a rendu(e) heureux(se) ou triste – m'a intrigué(e) – m'a fait réfléchir – m'a déplu – m'a ennuyé(e) – parce que ...• Si je rencontrais ... (nom du personnage), je lui dirais ...• J'aimerais – je n'aimerais pas être ... (nom du personnage) parce que ...

En secondaire

Propositions d'amorces structurantes pour exprimer une appréciation d'une œuvre culturelle dans le secondaire, oralement ou par écrit (cours de français, secondaire supérieur, Anne-Catherine Defraigne) :

<i>Premièrement, je suis assez choquée par...</i>	<i>Ce que j'apprécie particulièrement, tout d'abord, c'est...</i>
<i>Deuxièrement, je trouve intéressant que ...</i>	<i>Mon point de vue, au sujet de..., est que...</i>
<i>Troisièmement, ce tableau me fait penser à ...</i>	<i>Ensuite, en ce qui concerne..., je trouve que...</i>
<i>Enfin, il me semble que...</i>	<i>D'une part, il me semble que Par contre, je ressens plutôt ...</i>
	<i>En revanche, ce que j'aime moins, c'est ...</i>

2. Critères d'appréciation d'une œuvre narrative

En primaire

Critères d'appréciation d'une œuvre narrative littéraire (Giasson, 2013) :

- L'intrigue : Comment l'auteur a-t-il créé la tension dans l'histoire ? Comment l'a-t-il dissipée ? Les événements sont-ils crédibles au regard des personnages ? Pourquoi l'auteur a-t-il laissé l'histoire sans fin ?
- La séquence des événements : Les événements de l'histoire sont-ils présentés dans un ordre chronologique ? Y a-t-il des retours en arrière ou des sauts dans l'avenir ? Comment le passage du temps est-il indiqué ?
- Le temps et le lieu : Les personnages sont-ils influencés par le temps et le lieu ? L'atmosphère du récit dépend-elle du lieu ? Y a-t-il des descriptions qui donnent une image particulièrement claire du lieu et de l'époque ?
- Les personnages : Pour quelle raison certains personnages semblent-ils plus vivants que d'autres ? Pour quelle raison tel personnage semble-t-il plus ou moins crédible ? Comment les événements de l'histoire ont-ils permis au personnage d'évoluer ? Les actions découlent-elles logiquement de la personnalité du héros ?
- Le thème : Quelle morale peut-on tirer de cette histoire ? de quoi parle l'histoire réellement ? Y a-t-il des vérités universelles dans ce récit ?
- L'illustration : Soutient-elle, enrichit-elle le texte ? Contraste-t-elle avec le texte ? Raconte-t-elle une histoire parallèle ?
- Les procédés littéraires (rimes, allitérations, assonances, répétitions, etc.)

En secondaire

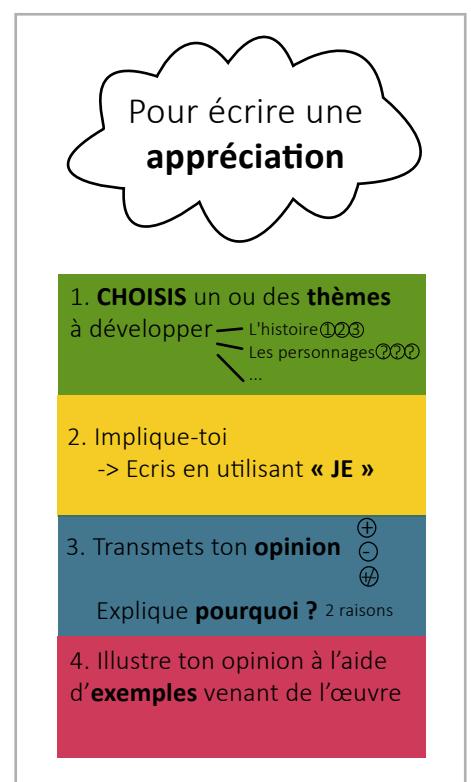
Critères d'appréciation d'une œuvre narrative littéraire (cours de français, secondaire supérieur, Anne-Catherine Defraigne) :

- L'Intrigue : est-elle simple ? Complexe ? Linéaire ou en boucle ?
- La temporalité : choix du passé ou du présent pour la narration ? Quels effets sur le lecteur produit ce choix ? Rapport entre temps de la narration et temps du récit ?
- Aspects spatiaux : à quel endroit ? quel(s) type(s) de lieu(x) ? Ces choix sont-ils un « plus » pour le récit ? En quoi ?
- Les personnages : de quel âge ? de quel(s) type(s) ? Leur nombre ? Les relations entre eux ?
- Le(s) thème(s) : me concerne(nt)-ils ? M'intéresse(nt)-ils ? Me semble-t-il intéressant d'en parler ?
- Les illustrations : me semblent-elles en lien avec le récit ? En quoi ? Quels aspects du récit sont mis en évidence ? Sont-elles esthétiques ? Accrocheuses ?
- La stylistique : quels jeux d'écriture (longueur des phrases, registres de langue, figures de style, dialogues, descriptions...) ressortent particulièrement ? Me semblent-ils un « plus » ou non dans l'œuvre ?
- L'intertextualité : cette œuvre me fait-elle penser à une autre ? L'évoque-t-elle clairement ?

3. Démarches de production d'écrit

En primaire

Tableau d'ancrage d'une classe de cycle 3 (inspiré du Petit Criticus, Beaulieu & Côté, 2008) :



En secondaire

Document structurant d'aide à la prise de notes (extrait de Parcours 4 : Récit d'expérience, cours de Français 5^e technique de transition, Julie Pirenne) :



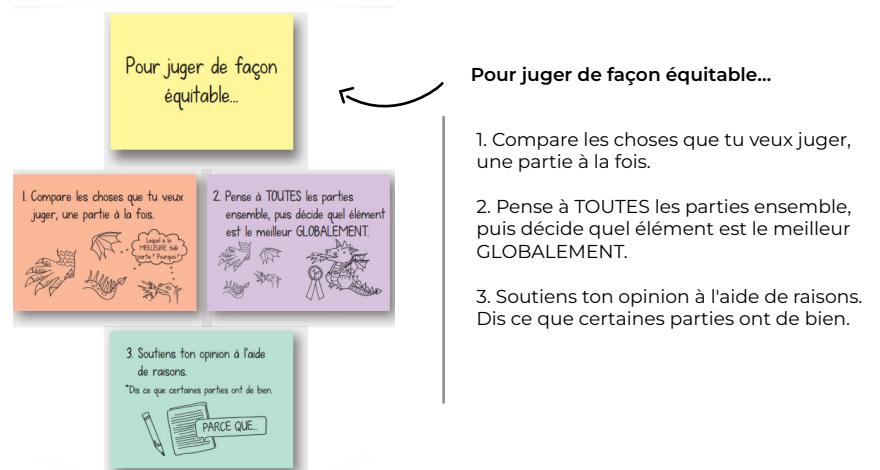
Mes notes à propos du film :

Ressentir	
Observer	
Interpréter	
Argument 1 Avec 2 ou 3 exemples	
Argument 2 Avec 2 ou 3 exemples	
Argument 3 Avec 2 ou 3 exemples	

4. Répertoire de stratégies

En primaire

Tableau d'ancrage Pour juger de façon équitable (Calkins, Dangier Larkey & Boland Hohne, 2019) :

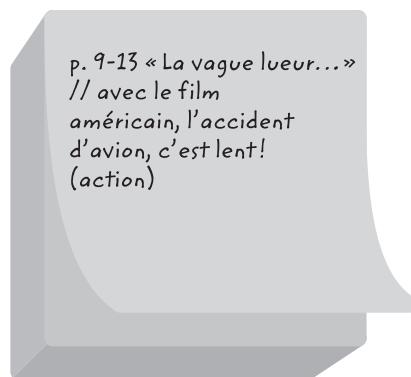


En primaire et secondaire

- **Tableau de stratégies (description et mise en œuvre) associées à des pictogrammes (Hébert, 2019)**

Fiche 3.1 Quelques stratégies de lecture pour mieux lire et apprécier un roman à l'école		
1. Pictogramme	2. Description de la stratégie	3. Idées pour élaborer ta pensée
	Ressentir, s'identifier J'observe que je ressens des émotions en lisant; je me mets à la place des personnages.	J'identifie, je nomme les émotions ressenties et j'essaie de les expliquer, de les détailler.
	Prédire J'anticipe, j'imagine la suite, ce qui peut se passer.	J'émet quelques prédictions possibles.
	Faire des liens Je fais des liens entre des parties du texte, avec d'autres situations ou d'autres œuvres.	J'examine quelles sont les ressemblances et les différences.
	Se questionner Je m'interroge, je me pose une question.	Je formule des hypothèses (H^0) plausibles pour y répondre.
	Déduire, inférer Je complète certaines informations manquantes dans le texte.	J'utilise mes connaissances pour mieux supposer certaines informations non dites par l'auteur.
	Schématiser Je fais un schéma ou un dessin pour m'aider à mieux comprendre ou à exprimer quelque chose.	Je donne un titre au schéma et j'explique pourquoi l'avoir fait, ce qu'il m'aide à mieux comprendre ou à exprimer.
	Visualiser Je visualise une scène, je me fais un film dans ma tête.	J'examine, j'explique quelles descriptions me font mieux « voir » ou ressentir certaines sensations.
	Juger, évaluer J'exprime mon opinion, mon désaccord ou mon accord.	J'explique mon jugement, mes raisons, et je réfléchis à d'autres raisons possibles, opposées.
	Relire, revoir son opinion J'arrête ma lecture pour relire un mot, un passage.	J'explique pourquoi je relis et ce qui a changé dans mon opinion, mon interprétation.
	Chercher le sens Je réfléchis aux significations possibles de ce récit, aux intentions que peut avoir l'auteur.	J'observe les liens entre plusieurs éléments du récit (on peut utiliser plusieurs
4. Consignes pour mieux élaborer et partager ta pensée à l'oral ou à l'écrit		
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Je résume brièvement le passage dont je veux parler.		
<input checked="" type="checkbox"/> Dans tous les cas, j'utilise mes connaissances sur la langue, les textes et la littérature (L.U.P.I.N.).		
Source : Hébert, M. (2003). <i>Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration</i> (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794, p. 313-314		

- **Le papillon adhésif : prise de notes** (Hébert 2019)



Au cours de la lecture d'une œuvre littéraire, apposer des papillons adhésifs avec un commentaire. La couleur des papillons adhésifs peut varier en fonction de l'« objet » observé : émotion, style, psychologie du personnage, intrigue numéro 1 et intrigue numéro 2, une phrase que je retiens...

5. Critères d'évaluation

- **Listes de vérification et tableaux de progression de l'apprentissage proposés dans les ouvrages de L. Calkins portant sur les ateliers d'écriture** (éditions de La Chenelière)
- **Grille critériée de Hébert** (2019) :

Fiche 6.2	Un exemple de grille critériée pour une évaluation globale du journal (compétence « Écrire »)											
	Varier les stratégies de lecture utilisées			Dans le journal, parties		Pour approfondir et mieux exprimer ton appréciation en lecture (tâche : journal de lecture ; mode de discours : justification)		Tes défis		Tes forces		Critères d'écriture
	J1	J2	J3	CONTENU								
? + H° Se questionner				Dans le respect du nombre de mots imposés (____):				Pas assez	Moyen	Très Bien	Excellent	Critère 1 (60 %) Adaptation à la situation d'écriture ▷
→ Prédire				• tu choisis de commenter des thèmes importants dans l'œuvre, des sujets pertinents en lecture littéraire (l'écriture, la lecture, la littérature, les autres arts, les gens, la société, le sens de la vie, l'imagination, etc.); • tu varies tes types de sujets et de commentaires.								
// Faire des liens				Tu développes, tu justifies bien tes propos en :								
⚖️ Juger, évaluer				• expliquant tes opinions, tes points de vue, tes interprétations ; • proposant des hypothèses plausibles à tes questions et à tes prédictions ; • envisageant d'autres points de vue que le tien (celui de l'auteur, de tes pairs, etc.); • comparant plusieurs aspects (similitudes et différences); • nommant et en décrivant clairement tes impressions, tes visualisations, etc. ; • racontant tes expériences en détail ; • constatant l'effet de certains procédés d'écriture sur ta lecture, etc.								
❤️ Ressentir, s'identifier				Tu soutiens tes propos à l'aide de citations pertinentes.								
💡 Déduire, inférer				Tu essaies d'utiliser tes connaissances littéraires, de nommer les notions de manière précise (L.U.P.I.N.), de faire référence aux apprentissages faits dans le cours de français à ce sujet, etc.								

- Grilles d'évaluation du SeGEC : exemples de grilles exploitables et aménageables en fonction du projet travaillé avec la classe²⁴

a) Récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle au 2^e degré

RÉCIT ECRIT D'EXPÉRIENCE D'UNE RENCONTRE AVEC UNE ŒUVRE CULTURELLE		
CONTRAT DE COMMUNICATION	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.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS POTENTIELS
Lisibilité		<ul style="list-style-type: none"> • Calligraphie : lisibilité de l'écriture. • Typographie : respect des règles typographiques de base. • Lisibilité/audibilité du support présentant l'œuvre.
Recevabilité	<i>Linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Correction de l'orthographe et de la ponctuation. • Correction de la syntaxe et du lexique : absence d'erreur caractérisée.
	<i>Sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Énonciation ancrée dans la situation de communication. • Registre et ton adaptés : absence de maladresse ou d'écart.

²⁴ Des exemples de grilles d'évaluation similaires sont proposées dans les deux outils pédagogiques *Genres*, sur le site du SeGEC : https://extranet.segec.be/contenu/outils_sec/2044 (aussi disponibles chez ch.vanderhaeghe@segec.be). L'enseignant gagnera à coconstruire ce type de grille avec ses élèves en fin de séquence d'apprentissage ou bien tout au long de la séquence.

Intelligibilité	<i>Densité des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> Proportion acceptable d'implicites : compréhension aisée pour qui n'a pas vécu l'expérience.
	<i>Organisation des contenus</i>	<ul style="list-style-type: none"> Organisation des informations selon une structure narrative : <ul style="list-style-type: none"> présentation de l'œuvre culturelle : reproduction intégrale ou éléments du paratexte avec éléments d'identification de l'œuvre ; récit et appréciation de la rencontre avec l'œuvre et/ou de son contexte (avec des séquences argumentatives pour la motivation de l'appréciation).
	<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> Segmentation (paragraphe...) adéquate. Connecteurs appropriés au rapport logique. Anaphores adéquates.
Pertinence	<i>Adéquation à la l'expérience/ œuvre</i>	<ul style="list-style-type: none"> Présence de critères de jugement adaptés à l'expérience. Absence d'erreurs manifestes de compréhension de l'œuvre.
	<i>Adéquation du texte à son intention : communiquer les bénéfices ou désagréments d'une expérience culturelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> Fidélité dans la présentation de l'œuvre. Développement de l'argumentation : illustration des critères de jugement par des caractéristiques de l'œuvre, comparaison éventuelle avec d'autres expériences ou œuvres. <ul style="list-style-type: none"> Explicitation des critères de sélection des caractéristiques de l'œuvre, en réaction avec l'appréciation. Justification de l'appréciation de œuvres sélectionnées Cohérence de l'argumentation : progression et non-contradiction.

b) Recueil présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles au 3^e degré

GENRE	RECUEIL PRESENTANT UNE SÉLECTION PERSONNELLE ET MOTIVÉE D'EXPÉRIENCES CULTURELLES	
CONTRAT DE COMMUNICATION	Contrat d'information où un <i>je</i> mets à distance son expérience culturelle pour en communiquer les bénéfices ou les désagréments à un <i>tu</i> désireux de les connaître.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS POTENTIELS
Lisibilité	<i>Typographique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Calligraphie : lisibilité de l'écriture. • Typographie : respect des règles typographiques. • Lisibilité des supports présentant les œuvres sources
Recevabilité	<i>Linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Correction de l'orthographe et de la ponctuation. • Correction de la syntaxe et du lexique.
	<i>Sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Énonciation ancrée dans la situation de communication pour la motivation de la sélection. • Registre et ton adaptés. • Attention portée à la qualité formelle du dossier.
Intelligibilité	<i>Densité des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proportion acceptable d'implicites : compréhension aisée de la motivation pour qui n'a pas vécu les expériences.
	<i>Organisation des contenus</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des informations selon une structure descriptive (et argumentative pour la motivation de la sélection) : <ul style="list-style-type: none"> - page de couverture ; - sommaire ; - motivation et récit de la sélection ; - expériences culturelles sélectionnées.

	<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> Segmentation adéquate des différentes parties (titres, sous-titres, pagination). Connecteurs appropriés au rapport logique. Anaphores adéquates.
Pertinence	<i>Adéquation aux expériences</i>	<ul style="list-style-type: none"> Présence d'un ensemble suffisant d'expériences culturelles (interventions et/ou récits d'expériences). Développement de l'argumentation : illustration des critères de jugement par des caractéristiques des œuvres, comparaison éventuelle entre les expériences ou œuvres.
	<i>Adéquation du texte à son intention</i>	<ul style="list-style-type: none"> Explicitation des critères de sélection. Justification de l'appréciation de œuvres sélectionnées Partage du récit d'expérience

6. Un exemple de séquence d'apprentissage sur le récit d'expérience (UAA6) en 5^e TT

Cette séquence est donnée en 5^e TT vers novembre. Les élèves ont vu au deuxième degré comment analyser un film, l'argumentation a été travaillée à l'oral précédemment ainsi qu'en 4^e. Le film peut être visionné à domicile pour laisser le temps aux élèves de travailler en classe par binôme ou trinôme sur la tâche formative, le professeur endossant la posture de « coach » répondant aux questions et tâtonnements des élèves. Le film et les deux romans proposés interrogent différents aspects de notre société : la société de consommation et le mode éducatif dans *Captain fantastic* et *La vie sauvage*, l'activisme et l'inaction face à la crise climatique dans *Impact*, autant de thématiques sur lesquelles les adolescents peuvent rebondir assez facilement au moyen d'une courte recherche personnelle. Nous présentons ci-après les contenus tels qu'ils ont été remis aux élèves.

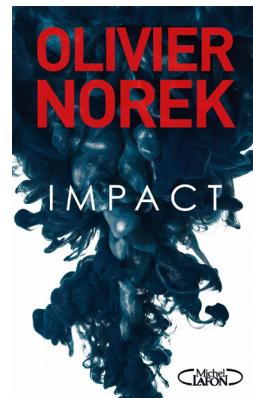
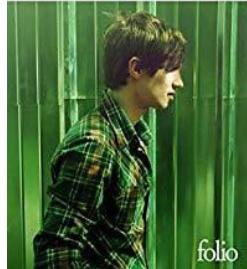
• Mise en situation

Lire, découvrir un film, argumenter, réfléchir, donner son avis, convaincre, chercher des informations, des opinions d'autrui...

Nous visionnerons *Captain Fantastic*, un film à succès mais qui a fait polémique. Il servira de base à la tâche finale formative, à savoir raconter une expérience culturelle.



Thomas Gunzig
La vie sauvage



Tu liras en autonomie un des deux romans proposés (*La vie sauvage* de Thomas Gunzig et *Impact* d'Olivier Norek) en vue de la tâche finale certificative qui constituera l'examen de décembre.

- Lisons ensemble les grilles d'évaluation.
- Replonge-toi dans les précédents parcours pour y reprendre les contenus nécessaires au bon déroulement de la tâche finale.
- Etablis un calendrier et une procédure de travail.
- Pour cette tâche formative, tu travailleras avec un camarade. Pour la tâche sommative finale, tu travailleras seul.

• Structure d'un récit d'expérience de la rencontre d'une œuvre culturelle avec une appréciation personnelle

D'après *Focus sur l'UAA6*, documents des conseillers pédagogiques (In <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/12630>).

Première partie : récit d'expérience

Une première partie dans laquelle trois axes sont entremêlés :

- Observer
- Ressentir
- Interpréter

Pour te guider, lis ces questions. Tu ne dois pas répondre à toutes évidemment.

Tu peux écrire trois parties ou tout raconter en entremêlant les éléments. Cette partie doit être écrite comme si ton lecteur n'avait pas vu/lu l'œuvre. Il ne doit donc rien deviner.

Observer	Qu'est-ce que je vois/lis/entends ? Que doit-on voir ? Qu'est-ce qui est caché ? Qu'est-ce que je crois voir ? ... Forme de l'œuvre, sa description Comment est-elle faite ? fabriquée ? // partie informative d'une note critique avec un résumé complet de l'œuvre
Ressentir	Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? A quoi l'œuvre me fait-elle penser ? Quel effet a-t-elle sur moi ? Mes émotions, ce que je ressens, ce que ça me fait, me procure (Tu peux t'appuyer sur la « roue des émotions » de Plutchik présentée ci-après.) Si j'entrais dans l'œuvre je serais ? Ce que j'aime ou pas. L'œuvre me touche, me rassure, me bouleverse ?... Pour un vocabulaire précis, vois la roue des émotions.
Interpréter	Que veut dire l'œuvre ? Quelles allusions ? A quelles autres œuvres je pense ? Quels liens je fais ? Quels référents réels ou historiques ? A quoi sert l'œuvre ? A quoi fait-elle réfléchir ? Qu'est-ce que l'auteur a-t-il voulu dire ? Qu'est-ce que le public en a dit ?

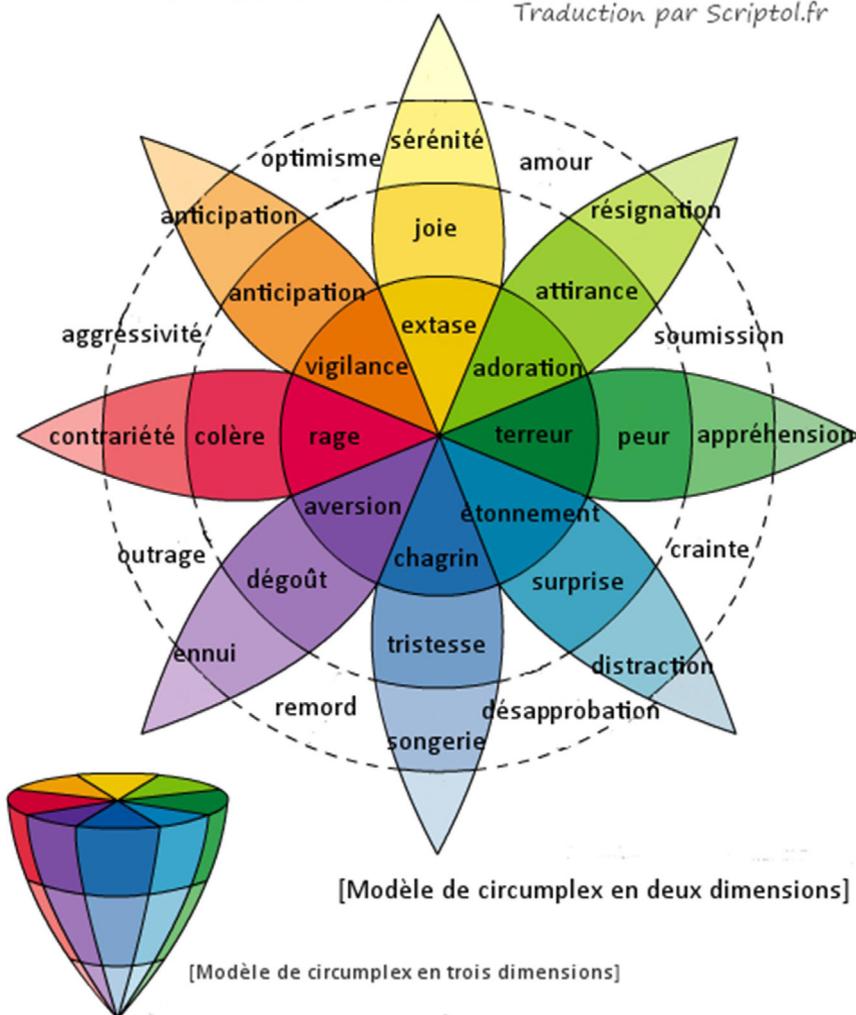
Le texte :

- doit être rédigé (pas de tirets – phrases connectées les unes aux autres – alinéas et paragraphes) ;
- peut être illustré (photos, dessins en lien avec le contenu) ;
- peut être écrit à la main ou à l'ordinateur (en laissant de la place pour corriger).

C'est un long travail qui comportera deux pages au moins.

Roue des émotions de Plutchik

Traduction par Scriptol.fr



Deuxième partie : appréciation culturelle

Trois arguments :

- montrant que tu as aimé ou pas l'œuvre, en lien avec une des questions proposées (voir plus loin) ;
- 15-20 lignes au moins par argument de type différent (voir typologie dans le parcours précédent) ;
- trois paragraphes et alinéas.

Le texte :

- doit être rédigé (pas de tirets – phrases connectées les unes aux autres – alinéas et paragraphes) ;
- peut être illustré (photos, dessins en lien avec le contenu) ;
- peut être écrit à la main ou à l'ordinateur (en laissant de la place pour corriger).

- **Exemple de paragraphe argumenté**

Mise en contexte : l'élève a apprécié le roman *La Pyramide des besoins humains* de Caroline Solé. Ses trois arguments sont :

- 1.Roman court (exemples développés : intrigue ramassée, pas de longues descriptions, vocabulaire et syntaxe allant droit au but) = argument touchant plutôt à la forme
- 2.Thème : jeu de téléréalité (exemples développés : téléréalité fait partie de la vie des ados et donc des lecteurs, thème faisant réfléchir sur la téléréalité, ses bienfaits et ses inconvénients, jeu pyramide des besoins humains faisant réfléchir sur les besoins) = argument touchant au contenu général
- 3.Personnages attachants = argument touchant à un contenu plus ciblé lié au travail de la romancière

Développement rédigé de l'argument 3 :

Enfin, j'ai trouvé les personnages de ce roman très attachants. En effet, un adolescent est le héros principal, comme moi, lecteur visé par Caroline Solé, Christopher. Il y a aussi des personnages presque anti-héros, Jimmy (ami du héros principal), Suzie (prostituée), Beau Lisse (policier), Scratch-Scratch (drogué) et Pépite (SDF fou). Tout d'abord, Christopher est le type même de l'adolescent rebelle et courageux auquel je me suis identifié facilement, car comme lui j'aimerais rompre avec les conventions. Christopher ose quitter sa famille, son milieu pour vivre dans la rue à Chinatown, il prend son destin en mains, chose que dans mes fantasmes j'aimerais faire moi aussi. Même à la fin, il montre son courage : au lieu de profiter du succès, de revoir sa famille, il ose se terrer dans une cabane. Jusqu'au bout, je l'admire. Ensuite, j'ai apprécié trouver dans ce roman des anti-héros. Les personnages qui accompagnent Christopher ne sont pas des personnages appréciés par la société en général.

Exposé de l'argument
Explicitation de l'argument en bref

Exemple 1 : lien entre le roman et la vie réelle clairement posé

Exemple 2 : remarquer l'exemple précis avec Suzie

Mais Caroline Solé a dépassé leur côté sombre ou peu reluisant pour mettre en avant leurs qualités humaines. Ainsi, Suzie, prostituée au grand cœur, montre une affection réelle à Christopher (page 29), elle est bien loin de la femme perdue et vénale que l'on imagine quand on pense au mot « prostituée ». Finalement, vu que l'intrigue se déroule à notre époque et dans une ville, Londres, ressemblant à celles que nous connaissons actuellement, les personnages font vite penser à des gens réels. Caroline Solé a choisi d'insister sur leurs qualités : leur humanité, leur courage, leur perspicacité pour ne citer qu'elles. Ces qualités les rendent profondément attachants. Il est clair que lire une intrigue où évoluent des personnages attachants m'a beaucoup plu.

Exemple 3 :
lien au cadre
spatiotemporel du
roman en lien avec
la réalité du lecteur

Clôture de
l'argument

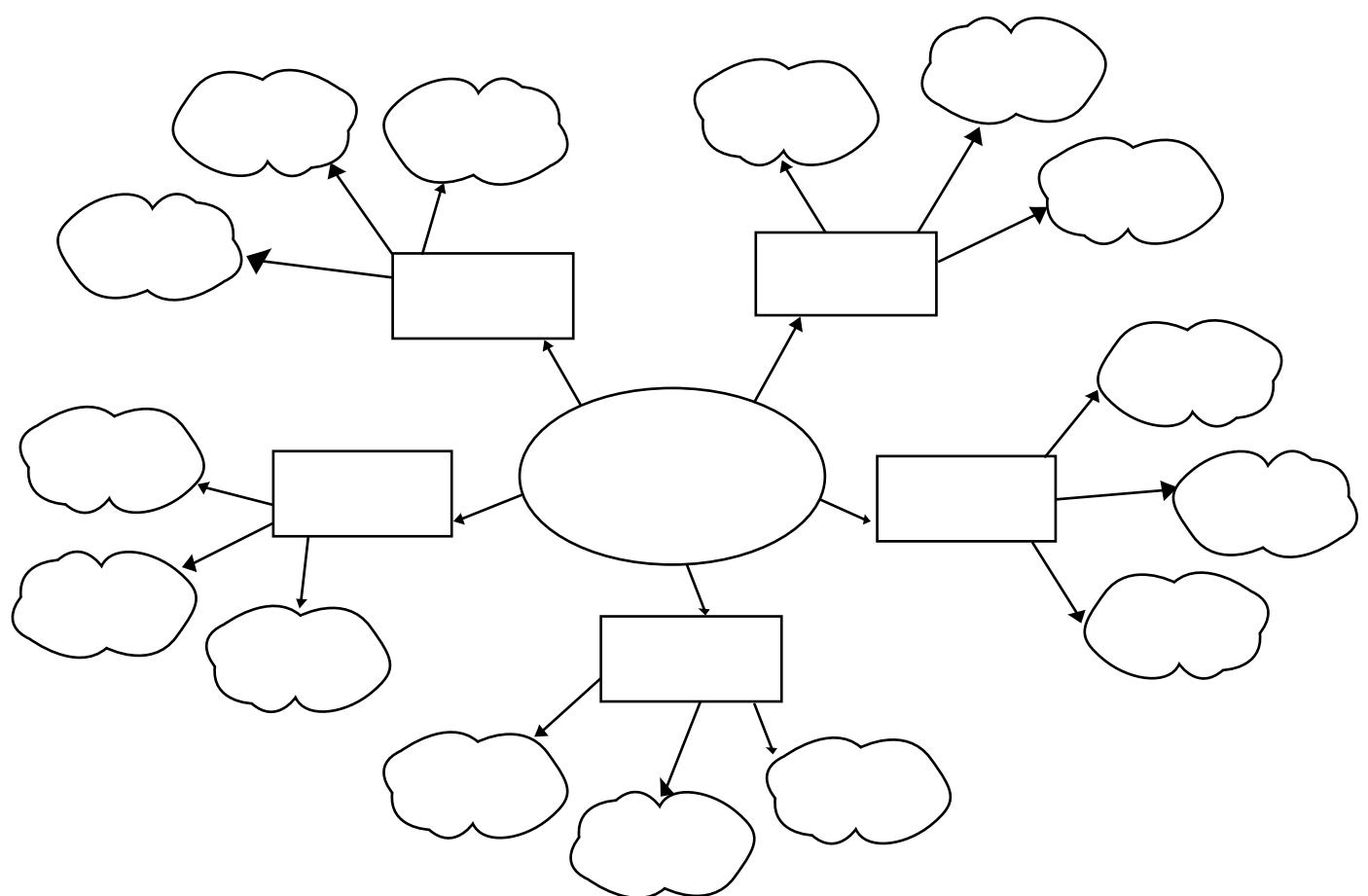
• Quels éléments pourraient servir d'arguments ?

Réfléchis avec un camarade.

Rappelle-toi le travail réalisé en 4e autour du roman Star-crossed lovers. Tu dois placer ces cinq mots dans les cases de la carte mentale. Trois parmi les cinq serviront de base aux arguments.

- Personnages ?
- Valeur ?
- Narration ?
- Style ?
- Thématique ?

Complète cette carte mentale



Mettons en commun au tableau.



Mes notes à propos du film :

Ressentir	
Observer	
Interpréter	
Argument 1 Avec 2 ou 3 exemples	
Argument 2 Avec 2 ou 3 exemples	
Argument 3 Avec 2 ou 3 exemples	

• Tâche finale de la séquence



Cours de français

Total :

/60

Nom, prénom :

Je travaille avec (ET)

Classe : 5TT

Date :

(-15 % si retard / 0 si plus d'une semaine de retard)

-2 si grille d'évaluation non remise

UAA6

Parcours 5 : Récit d'expérience avec appréciation personnelle Tâche finale formative

Tu as vu le film *Captain fantastic* (1h58)

Tu vas relater ta rencontre avec cette œuvre culturelle en tenant compte d'un angle de réflexion lié à une question.

Tu as choisi une question parmi celles-ci :

- Dans ce film, les enfants ne sont socialisés que dans la famille dans une forêt, et non à l'école, dans des groupes de pairs, avec les médias. Qu'en penses-tu ?
- Ben est-il un utopiste ou un dangereux illuminé qui met en péril la vie de ses propres enfants ?
- Ben a-t-il eu raison de fuir les dérives de la société de consommation pour vivre en autosuffisance au point de ne plus donner la possibilité à ses propres enfants de choisir leur propre vie ?
- Notre modèle d'éducation « classique » est-il plus propice à l'épanouissement des enfants ? Que leur apprend-il ? Les prépare-t-il vraiment à affronter la vie et ses aléas et à devenir des adultes autonomes et responsables, libres de poser leurs propres choix ?



Tu as cherché et apporté des documents (au moins 3) pour appuyer ton opinion. Ceux-ci sont référencés.

Réalise un récit d'expérience en suivant les consignes du cours.

Remets une seule copie pour ton groupe. (Chacun photographiera la copie corrigée et la grille d'évaluation pour se préparer au mieux pour l'épreuve certificative.)

N'oublie pas de prendre connaissance de la grille d'évaluation au verso avant de te mettre au travail et après la réalisation de ton brouillon pour vérifier si tout ce qui t'a été demandé se retrouve bien dans ta production.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAULIEU, A. & CÔTÉ, M.-C. (2008). *Le Petit Criticus*. Montréal : Chenelière ; Sundhouse : Pirouette éditions.
- BERNIE, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, p. 77-88.
- BIRNBAUM, J. (2021). *Le courage de la nuance*, Paris : Le Seuil.
- CALKINS, L., DANGIER LARKEY, C. & BOLAND HOHNE, K. (2019). *A grands pas vers l'écriture de textes d'opinion (8 à 12 ans)*. Montréal : Chenelière Education.
- CALKINS, L. & MARRON, A. (2022). *Interpréter en profondeur grâce aux clubs de lecture*. Montréal : Chenelière Education
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CM1, CM2, 6e, Segpa*. Paris : Retz.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2018). *Narramus : apprendre à comprendre et à raconter une histoire en maternelle !* Paris : Retz.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2018). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CHARTRAND, S. (2013), Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18-2. En ligne : https://correspo.ccdmd.qc.ca/site_original/Corr18-2/2.html.
- CHARTRAND, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Erpi.
- DEMEUSE, M., CRAHAY, M. & MONSEUR, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten & J. Nicaise (2005). *Vers une école juste et efficace : vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale*. Bruxelles : De Boeck, p. 391-411.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les Moulineaux : ESF.
- DONOHUE, L. (2011). *La lecture autonome. Gérer et évaluer la compréhension en lecture*. Montréal : Chenelière.

- DUFAYS, J.-L., BRUNEL, M., CAPT, V. & FONTANIEU, V. (2020). (Faire) lire une même nouvelle à 9, 12 et 15 ans : quelles opérations de lecture et quels gestes didactiques ? Une étude internationale sur 44 classes. *Caractères*, 62, p. 22-42. En ligne : https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/62/C_62_art2.pdf.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (2002). *De Shakespeare à Sartre. Actualité de la tragédie classique et du drame romantique* ? Lier : Van In.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, p. 185-214.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. & RICHARD, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Paris, Bruxelles : De Boeck
- GIASSON, J. (2013). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- HÉBERT, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, D. & al. (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Liège : Université de Liège. En ligne : <https://events.uliege.be/pisa-fwb/wp-content/uploads/sites/18/2020/06/Synthèse-Résultats-PISA-2018.pdf>.
- LAFONTAINE, D. (2002). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique. *La Lettre de l'AIRDF*, 30, p. 3-16.
- LAFONTAINE, A., TERWAGNE, S. & VANHULLE, S. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck
- LAHIRE, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite» à l'école primaire. *Sociétés Contemporaines*, 11-12, p. 167-187. En ligne : https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1085.
- MEIRIEU, Ph. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

PIERRE, R. (1994). Savoir lire aujourd’hui : de la définition à l’évaluation du savoir-lire. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Logiques, p. 275-317.

RENARD, F. (2009). Des lectures lycéennes inopportunnes en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 167. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/1250>.

ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (2012). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ROSEN SHINE, B.V. & STEVENS, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.). New York : Macmillan, p. 376- 391.

SCHILLINGS, P., HINDRYCKX, M.-N., UNGARO, L. & DUPONT, V. (2017). *Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4^e année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011*. Ministère de la Communauté française : Service général du pilotage du Système éducatif.

SERRAVALLO, J. (2019). *Le Grand livre des stratégies d’écriture : 278 stratégies pour les élèves de 5 à 12 ans*. Montréal : Chenelière.



cripedis

Centre de recherche interdisciplinaire sur
les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires

Direction de l'enseignement secondaire
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
Avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles
<https://enseignement.catholique.be>