



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
SECONDAIRES

# PROGRAMME

FRANÇAIS

1<sup>re</sup> année de l'enseignement  
secondaire

TRONC  
COMMUN

D/2025/7362/3/12



La Direction de l'enseignement secondaire remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l'élaboration du présent programme.

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

Elle remercie enfin les personnes qui ont effectué une relecture attentive.

Cet outil de mise en œuvre a été conçu par le Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SeGEC) et ses équipes.

Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite, sauf exception dans le cadre de l'enseignement et/ou de la recherche scientifique, dans le respect du livre XI titre 5 relatif au droit d'auteur du Code de droit économique.

Il est également interdit d'en faire usage à des fins commerciales, notamment sur les réseaux sociaux.

Dans le présent programme, l'utilisation du genre masculin est prévue à titre épicène.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. NOTRE PROJET DE CONFIANCE .....</b>	<b>6</b>
1.1. Le tronc commun, une réforme de grande ampleur, nécessaire et ambitieuse .....	6
1.2. Des composantes essentielles pour réussir cette réforme .....	7
1.3. Un programme qui affirme sa confiance dans les équipes éducatives .....	9
<b>2. LES ENJEUX DE LA DISCIPLINE.....</b>	<b>10</b>
2.1. Les enjeux du cours de français .....	10
2.2. Les finalités du cours de français.....	12
<b>3. ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX DE CONTINUITÉ : D'ΟÙ VIENT-ON ? QUE FAIT-ON ? OÙ VA-T-ON ? .....</b>	<b>13</b>
<b>4. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....</b>	<b>18</b>
4.1. Se répartir les genres et planifier les productions en évaluation sommative.....	22
4.2. Articuler les apprentissages disciplinaires aux visées transversales et aux compétences de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté.....	30
4.3. Décloisonner les apprentissages .....	39
4.4. Identifier les apprentissages à enseigner.....	44
4.5. Structurer les apprentissages : Comment enseigner ces savoirs et ces savoir-faire ?.	45
4.6. Différencier les apprentissages : approche évolutive du jeune .....	50
4.7. Évaluer les apprentissages .....	57
<b>5. ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES .....</b>	<b>62</b>
5.1. Attendus de maîtrise communs et spécifiques aux visées disciplinaires .....	62
5.2. Savoirs et savoir-faire à enseigner.....	63
5.3. Prescrits et balises relatifs aux quatre visées disciplinaires.....	77
<b>6. CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>80</b>
6.1. Se concerter en équipe .....	80
6.2. Réaliser la planification annuelle .....	80
6.3. Associer les savoirs et savoir-faire à enseigner/à remobiliser au regard de la planification annuelle .....	84
6.4. Canevas pour construire ses situations d'apprentissage .....	85
6.5. Des propositions de situations d'apprentissage pour s'inspirer.....	87

## COMMENT LIRE CE PROGRAMME ?

---

Le schéma de la page suivante illustre le cheminement que le lecteur est invité à suivre au fil des différentes parties qui composent ce programme.

Le pdf interactif vous permet de cliquer sur les notions accompagnées d'un astérisque pour être redirigé vers le [glossaire\\*](#), ou vers une explication détaillée dans une autre partie du programme.

Les encadrés jaunes permettent d'attirer l'attention du lecteur sur des points importants et/ou d'identifier les différentes orientations méthodologiques.

La mention "**Outil du secteur**" renvoie vers des ressources supplémentaires, accessibles sur le site du [français](#). Ces ressources concernent :

- l'évaluation des exemples et des pistes concrètes pour diagnostiquer, évaluer de manière formative ou sommative, des grilles d'observation/d'auto-évaluation pour l'apprentissage du mieux lire, écrire, parler, écouter... ;
- l'apprentissage et l'évaluation de la coopération ;
- l'enseignement d'une approche métaréflexive et critique des savoirs et des savoir-faire langagiers grâce, notamment, à un apprentissage grammatical au service du sens du texte ;
- l'apprentissage et l'évaluation des élèves dans le travail de compréhension, d'interprétation et d'appréciation des textes ;
- l'identification de la progression des apprentissages de la S1 (1<sup>re</sup> secondaire) à la S3 (3<sup>e</sup> secondaire) par l'explicitation et l'usage des verbes opérateurs, par l'identification des attendus d'apprentissage supplémentaires en S2 et en S3 ;
- la répartition, en équipes, des genres de la S1 à la S3 ;
- ...

Bonne lecture !

**ENJEUX**  
DE TOUS LES PROGRAMMES (DONT CELUI DE FRANÇAIS) :

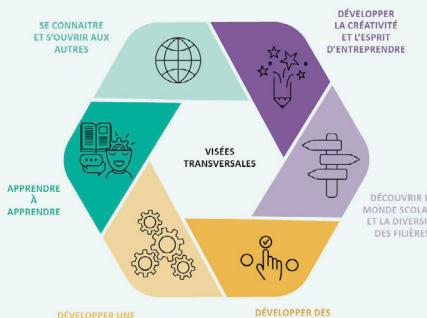
- Exercer une citoyenneté émancipée, critique, créative et solidaire
- Acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir
- Développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé
- S'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité
- Acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle
- S'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix d'étude positif et murement réfléchi
- Continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

## ARTICULER

les apprentissages aux visées transversales



## DÉCLOISONNER

les apprentissages



## TRAVAILLER

les cinq structures textuelles



Rendre l'élève compétent en réception et production de textes variés  
+  
Faire du jeune un apprenant pour aujourd'hui et demain, un citoyen responsable et critique et un acteur culturel



## DIFFÉRENCIER

les apprentissages :  
approche évolutive du jeune



## STRUCTURER

les savoirs et les savoir-faire



## EVALUER

tout au long du processus d'apprentissage



## FINALITÉS

DU COURS DE FRANÇAIS POUR RÉPONDRE À CES ENJEUX :

Apprendre à l'élève à communiquer dans des contextes variés

Fournir des clés de compréhension du monde par les textes lus et écoutés

Doter les élèves d'un bagage culturel commun en les mettant en contact avec des œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres marquantes pour la jeunesse

Amener les élèves à considérer la langue française (mais aussi toutes les langues) comme un objet d'apprentissage : acquisition d'une approche critique et réflexive

Assurer le développement d'attitudes propices à l'engagement citoyen

## RESSOURCES

## 1. NOTRE PROJET DE CONFIANCE

Madame, Monsieur,  
Chers collègues,

Nous avons le plaisir de vous présenter ce programme conçu pour vous aider à exercer sereinement votre métier dans la structure et la culture des trois premières années de l'enseignement secondaire telles qu'elles ont été définies dans la réforme du tronc commun.

Vous allez prendre le relai des collègues de l'école fondamentale. Vous trouverez dans ce support les éléments de continuité d'un parcours cohérent ainsi que des apports nouveaux, parce que les enfants se dirigent vers l'adolescence et qu'il s'agit de leur proposer d'autres apprentissages, d'autres rencontres, d'autres projets.

Nous commencerons cette introduction par ancrer le programme au cœur des réformes articulées les unes aux autres au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dont nous rappellerons l'origine et les intentions. Nous mettrons ensuite l'accent sur plusieurs composantes du tronc commun qui, aux yeux de l'enseignement catholique, semblent vraiment essentielles pour atteindre les ambitions du projet et contribuer au développement d'adolescents qui s'engagent dans leur formation et qui construisent les responsabilités qu'ils pourront exercer pour participer aux défis d'un monde complexe, ambitieux et en mouvement permanent.

Nous expliquerons aussi les choix que nous avons posés avec les enseignants qui ont collaboré à ce programme, au départ de la vision actuelle de la discipline ainsi que de son évolution attendue en 2030 et au-delà.

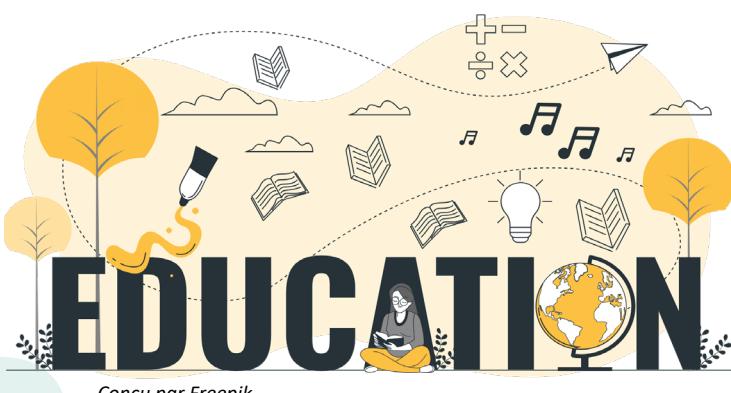


### 1.1. Le tronc commun, une réforme de grande ampleur, nécessaire et ambitieuse

Initié en 2014, le Pacte pour un Enseignement d'excellence, organisé en plusieurs axes d'objectifs, a pour ambition première d'apporter des réponses aux difficultés persistantes quels que soient les [compétences\\*](#) et l'engagement de ses acteurs.

Le tronc commun, de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 3<sup>e</sup> année secondaire, est notamment fondé sur de nouveaux référentiels : il veut en effet permettre à tous les jeunes d'acquérir un bagage commun, actualisé et ambitieux de savoirs, de savoir-faire et de compétences. Tous les élèves, pendant douze ans, auront

droit aux mêmes apprentissages. Les attendus sont nombreux. En effet, la société demande à l'école de permettre aux jeunes de découvrir tout leur potentiel et de les ouvrir à tous les domaines de l'existence. Ceci explique la présence d'apprentissages manuels, techniques, technologiques, numériques mais aussi l'apprentissage de matières économiques et sociales ou encore d'une attention accrue à la santé ainsi qu'une découverte des



Conçu par Freepik

racines latines de notre langue et de notre culture. L'école intègre également des apprentissages qui encourageront les jeunes citoyens à relever en toute connaissance de cause, les défis inédits qui se présentent à l'humanité : les changements climatiques, la diminution massive de la biodiversité ou encore la crise de confiance en la démocratie. En tant qu'acteurs de la transformation du monde, les adolescents doivent aussi apprendre à décoder les [messages\\*](#) véhiculés par les multiples canaux de communication et à construire une pensée à la fois critique, responsable et créative.

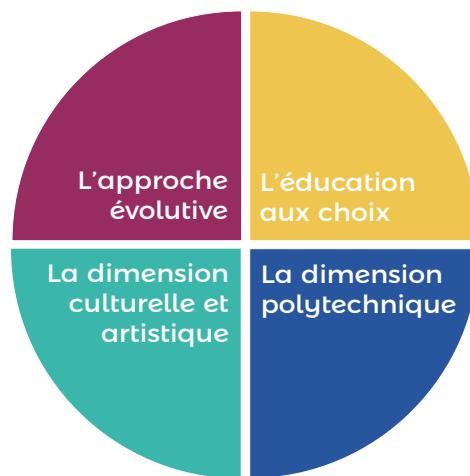
Nos adolescents, comme nous, sont face à des défis très importants. Donnons-leur confiance en leurs capacités de s'adapter aux changements et de participer à des solutions innovantes pour relever ces défis. L'école les accompagne dans la construction du monde de demain, ensemble, avec leurs différences et en leur laissant le temps de construire des choix mûris. La somme des savoirs et compétences de base ainsi que la nécessité de renforcer l'accompagnement du choix ont amené les acteurs du Pacte à construire un parcours de douze ans, dont trois années au début de l'enseignement secondaire.



## 1.2. Des composantes essentielles pour réussir cette réforme

Le tronc commun est une réforme de grande ampleur, à la fois de structure et de culture. Notre réseau fait le choix de mettre en évidence quatre éléments fondamentaux, qui constituent le noyau central de ce nouveau cursus.

En effet, le tronc commun dépasse le découpage par discipline. La vie, comme la personne, est indivisible : tous les cours et toutes les activités d'apprentissage participent au même projet de formation globale de l'adolescent. C'est pourquoi le tronc commun incite, par des pratiques de collaboration des enseignants, à construire des liens et à créer une cohérence.



### L'approche évolutive

Chaque enseignant est sollicité pour mettre en œuvre une [approche évolutive\\*](#) de chaque élève, à la fois pour favoriser l'accrochage, lutter contre l'échec scolaire mais aussi pour soutenir l'engagement et l'envie d'aller plus loin.

Il s'agit donc de veiller à l'évolution de chaque élève, dans une logique de gestion collective de l'hétérogénéité (pour tous les élèves de la classe) et dans une logique d'accompagnement ciblée pour les élèves qui ont besoin d'un soutien accru ne pouvant pas être rencontré par la différenciation à destination de tous. C'est une forme d'obligation morale, fondée sur le

pari de l'éducabilité de chaque jeune<sup>1</sup> et sur la recherche d'une plus grande équité à l'école. Collectivement, l'équipe éducative collabore pour soutenir les élèves, pour les mener le plus loin possible et les outiller pour résoudre les difficultés inhérentes à certains apprentissages. Chaque professeur a un rôle permanent à jouer pour observer les réactions face à chaque apprentissage, afin de déceler des besoins particuliers (de renforcement, de consolidation, de dépassement) et de mettre en place des activités adaptées, dans une logique de différenciation. Des moyens supplémentaires d'accompagnement plus personnalisé (périodes d'AP) sont dégagés pour renforcer l'encadrement à certains moments. En effet, l'externalisation des difficultés (de la remédiation au redoublement) a montré ses limites.

Nous illustrerons cet enjeu à plusieurs reprises dans nos orientations méthodologiques et proposerons des pistes d'action, centrées sur l'observation de l'élève.



## L'éducation aux choix

Comme son nom l'indique, l'éducation aux choix a pour but d'apprendre aux jeunes à poser des choix réfléchis, éclairés dans des domaines variés et à des niveaux différents. Elle vise l'autonomie\* de la personne dans ses orientations tout au long de la vie.

Le tronc commun prévoit par ailleurs un volume important d'activités orientantes, tout au long des trois années et pas uniquement au moment de poser un choix pour la suite du parcours. Des activités qui aident l'adolescent à apprendre à poser des choix conscients sont également proposées au sein de la discipline ou entre plusieurs disciplines.



## La dimension polytechnique

Le tronc commun veut permettre aux adolescents de se découvrir à travers la pratique de différents gestes, notamment avec la main. L'approche polytechnique stimule le développement des différentes dimensions constitutives d'une personne, dotée de cinq sens, de mains, de bras et pas seulement d'un esprit. Elle ne se réduit donc pas au seul cours de formation manuelle, technique, technologique et numérique (FMTTN) : des pistes pour activer cet enjeu au sein de la discipline seront donc proposées dans ce programme.

Le tronc commun a pour ambition de favoriser l'acquisition de l'ensemble des compétences nécessaires au XXI<sup>e</sup> siècle, qu'elles soient cognitives, techniques ou plus transversales (raisonner, communiquer...).



## La dimension culturelle et artistique

Le tronc commun veut stimuler les rencontres, l'art et la culture, expressions permanentes de notre humanité profonde, et permettre de développer la créativité et l'expression de chaque jeune. Un cours d'ECA (Éducation Culturelle et Artistique) met le focus sur cet aspect, qui est également soutenu par la dynamique de parcours (PECA\*), autre apport du Pacte pour un Enseignement d'excellence qui vise à favoriser l'accès de tous nos élèves à la richesse culturelle qui les entoure. À nouveau, dans une optique d'ouverture des frontières entre les matières, ce programme attire l'attention sur des croisements possibles entre des objets d'apprentissage disciplinaires et la composante culturelle et artistique au cœur du projet du tronc commun.

<sup>1</sup> SeGEC (2021). [Mission de l'école chrétienne](#). Projet éducatif de l'enseignement catholique.



### 1.3. Un programme qui affirme sa confiance dans les équipes éducatives

La production des programmes est une des responsabilités majeures des réseaux d'enseignement. Ils sont rédigés sur la base des référentiels, qui définissent les contenus et les [attendus d'apprentissage\\*](#) commandés à l'école par la société.

La réforme du tronc commun amène les équipes enseignantes à modifier leurs cours parfois de manière conséquente. Évidemment, tout ne change pas ! Certains contenus sont nouveaux et certaines approches méthodologiques montent en puissance. Le monde évolue, les besoins des adolescents aussi.

**La Direction de l'enseignement secondaire a choisi de proposer des programmes-outils qui s'appuient sur la reconnaissance de l'expertise et de l'engagement des enseignants. Nous voulons, à travers ce programme, vous réaffirmer notre confiance et notre disponibilité pour vous soutenir et vous accompagner dans le changement.**

Après avoir montré la progression des attendus, le programme décrira les principes méthodologiques et didactiques que notre réseau met en avant. Il vous proposera plusieurs exemples de situations d'apprentissage, tout à fait adaptables ou directement utilisables en classe.

Ce sera ensuite à vous de jouer, en coopération avec vos collègues. Il y a une réelle plus-value pour les élèves, pour l'école et pour vous à construire ensemble, à articuler les apprentissages et à chercher collectivement des solutions aux difficultés.

Ce programme vous invite aussi à croiser vos regards avec ceux des collègues d'autres disciplines pour créer des parcours et des projets avec eux, au profit des élèves qui s'enrichiront de cette approche plus collective et plus intégrée.

Vous pourrez compter sur l'ensemble de la Direction de l'enseignement secondaire pour vous accompagner dans ce travail. Nous vous souhaitons d'y trouver un réel plaisir et de vous aventurer dans les espaces libres ouverts par tout changement pour innover, oser une autre pratique et entretenir votre passion d'enseigner à des adolescents qui, comme le monde, changent en permanence.



**Le tronc commun sera ce que chacune des équipes éducatives en fera.**



## 2. LES ENJEUX DE LA DISCIPLINE



### 2.1. Les enjeux du cours de français

Le cours de français s'inscrit dans un bagage commun polytechnique et pluridisciplinaire qui poursuit différents enjeux, auxquels concourent également les autres disciplines du tronc commun.

Le cours de français occupe une place importante dans le développement du jeune. En effet, la langue est le fondement de la pensée, de la communication, de l'apprentissage et du sentiment d'appartenance à une communauté. Les élèves ont besoin de [compétences\\*](#) linguistiques pour comprendre des concepts, interagir avec les autres, se renseigner dans leurs domaines d'intérêt, s'exprimer de manière efficace et montrer ce qu'ils ont appris. En apprenant à communiquer oralement et par écrit de manière de plus en plus précise et consciente, les élèves peuvent mieux percevoir le sens de l'école et transférer ces compétences dans leur vie quotidienne présente et à venir.

Ainsi, les enjeux du cours de français, mais aussi des autres disciplines du tronc commun, sont :

- rencontrer les préoccupations et les évolutions sociétales du XXI<sup>e</sup> siècle ;
- construire une **citoyenneté commune, en lien avec les défis de notre époque** : climat, développement durable, démocratie, numérique... ;
- favoriser une **égalité sociale** face à l'école ;
- offrir une scolarité plus épanouissante et **plus inclusive** ;
- accompagner le jeune vers une meilleure maturation d'un **choix positif d'orientation**.

#### FLSco – Français Langue de scolarisation

Les disciplines du tronc commun sont reliées par différents enjeux, parmi lesquels celui de favoriser une égalité sociale face à l'école. Cela relève, entre autres, de l'apprentissage du français en tant que langue de scolarisation. C'est une responsabilité commune. Le cours de français est toutefois un espace privilégié pour exercer cette dimension de la langue.

Maitriser le langage et ses nuances, c'est apporter des clés de compréhension dans toutes les situations de la vie du jeune (dans et hors de l'école : usages langagiers, usages des types de discours pour aider les élèves à développer des compétences dites métalangagières et métadiscursives).

« Dès l'entrée à l'école maternelle, **le français est à la fois la langue des interactions et la langue des apprentissages**. Apprendre les mathématiques, l'histoire, la géographie ou toute autre discipline, c'est aussi apprendre notamment à argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et [savoir-faire\\*](#), à l'[oral\\*](#) ou à l'[écrit](#), de manière adaptée à la discipline<sup>2</sup> ».

Le français en tant que langue de scolarisation possède dès lors des spécificités liées à la fois au milieu de la vie scolaire (vivre et apprendre au sein d'un groupe d'élèves) et à toutes les activités d'apprentissage (lire, écrire, verbaliser, expliquer, comparer, justifier...). « La scolarisation conduit l'enfant à se confronter à un nouveau milieu caractérisé par une nouvelle langue et un nouvel univers de [codes\\*](#). » (Afgoustidis, D., Guyet, J.-L., 2006). Cela pose des **défis de maîtrise à tous les élèves**, qu'ils soient allophones (possédant une autre langue maternelle) ou francophones (devant s'adapter aux discours disciplinaires particuliers). Il convient donc à chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, de veiller à l'enseignement et à

<sup>2</sup> FWB. (2022). Référentiel FRALA. p.18.

l'apprentissage de cette langue de scolarisation, dans un souci d'égalité **d'accès au curriculum** (Council of Europe, 9 avril 2009).

Au-delà de l'apprentissage d'un vocabulaire disciplinaire nécessaire pour comprendre et apprendre dans une matière spécifique, l'attention portée à la langue scolaire a donc pour objectif de permettre à l'élève de **verbaliser ses démarches, de procéder à des classements, de catégoriser, de construire sa faculté d'abstraction de manière à développer au fur et à mesure son autonomie**. Il revient dès lors à tous d'enseigner les concepts et les usages langagiers particuliers utilisés dans leur cours. Cependant, le cours de français offre un espace privilégié pour observer ces concepts et ces usages langagiers et pour aider les élèves à développer leurs compétences métalangagières\* et métadiscursives\*. En effet, « ces compétences participent à la maîtrise de plus en plus experte du français tout en affinant la compréhension des disciplines scolaires<sup>3</sup> ».

Acquérir les usages langagiers nécessaires pour apprendre et réussir à l'école est essentiel à tous les élèves. Si cet apprentissage est évident pour certains, il constitue un véritable défi pour les plus vulnérables dont les usages langagiers familiaux sont éloignés de la langue scolaire. Leur façon de s'exprimer ne doit pas être considérée comme déficitaire, mais comme ne correspondant pas aux attentes de l'école. Le schéma suivant met en évidence les différences plus ou moins conséquentes entre la langue de communication utilisée en famille et la langue de scolarisation à maîtriser pour apprendre et réussir à l'école :

#### Langue communication familiale variable d'une famille à une autre



- Vocabulaire courant
- Syntaxe plus ou moins élaborée
- Thématiques proches des centres d'intérêt de l'élève et de la famille
- Échanges pratiques
- Prises de paroles spontanées
- Attention conjointe (interlocuteur face à face)

#### Langue de scolarisation ou langue des apprentissages



FLSco

- Vocabulaire spécifique, précis, abstrait, mots polysémiques
- Consignes et verbes opérateurs précis
- Syntaxe élaborée (phrases complexes)
- Thématiques scolaires, disciplinaires, langage d'évocation
- Concepts abstraits
- Prises de parole diversifiées : spontanées et préparées, individuelles et collectives...
- Logique collective : distanciation avec la langue (interlocuteur parmi d'autres)

<sup>3</sup> FRALA, 2022, p.19



## 2.2. Les finalités du cours de français

Pour atteindre les enjeux culturels et sociétaux, le cours de français poursuit les six finalités suivantes<sup>4</sup> :

- **Apprendre aux élèves à communiquer**, à l'oral et à l'écrit, avec ou sans interactions ;
- **Développer des compétences critiques, créatives et numériques (habiletés reliées à la littératie\*)**, de réflexion, de recherche ainsi que les habiletés relatives à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
- **Fournir des clés de compréhension du monde** à travers des activités de réception et de production\* qui fourniront autant de fenêtres ouvertes sur le monde réel mais également sur celui des arts et de la culture ;
- **Dotter les élèves d'un bagage culturel commun** en les mettant en contact avec les œuvres du patrimoine littéraire et des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse, et ce afin de découvrir la dimension culturelle des langues qui permettent aux sociétés humaines d'exprimer des modes de pensée et des façons de voir le monde. Cela vaut également pour la langue maternelle des élèves non francophones qui est à reconnaître et à valoriser comme vecteur de culture et moyen d'expression ;
- Amener les élèves à **se représenter les langues comme objets d'apprentissage** en elles-mêmes et pour elles-mêmes, par le développement de compétences métalinguistiques et réflexives ;
- **Assurer le développement d'attitudes propices à l'engagement citoyen** en permettant aux élèves 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 et solidaires, dans le respect de la diversité.

<sup>4</sup>

Inspirées du référentiel de Français et Langues anciennes (FWB, 2022).

### 3. ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX DE CONTINUITÉ : D’OÙ VIENT-ON ? QUE FAIT-ON ? OÙ VA-T-ON ?

Ce tableau dresse une vue d'ensemble des apprentissages à mener de façon progressive dans le cadre du cours de français, de la fin du fondamental jusqu'à la fin du tronc commun. Il permet d'identifier ce qui est attendu de l'élève, en **réception et en production de textes\***, et apporte ainsi les premières balises des pistes d'enseignement. Dans une optique de synthèse, certains points ont été résumés. Le détail des attendus d'apprentissage de S1 se trouve au point 5.2.

**En RÉCEPTION de textes (lire et écouter), l'élève apprend à :**

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Lire et écouter des textes de genres variés		<b>Supports textuels</b> Lire/écouter des textes présentés sur différents supports (papier et numériques), de plus en plus longs et résistants.		
	Lire/écouter des genres d'au moins 3 structures textuelles dominantes chaque année pour avoir abordé les 5 structures (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative) sur les 2 années (P5 et P6).	<b>Chaque année</b> , lire/écouter des textes <ul style="list-style-type: none"><li>• relevant des <b>5 structures textuelles dominantes*</b> différentes (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative).</li><li>• à travers des <b>genres*</b> prioritaires (à se répartir par année parmi une liste de propositions → Tableau des genres au point 4.1.1.).</li></ul>		
	Lire/écouter des textes courts d'une longueur moyenne de +- 900 mots* (3 à 4 pages illustrées).	<b>Lire/écouter des textes courts d'une longueur moyenne des textes (papier ou numériques) comprise entre 1000 et 2000 mots.</b>	Lire/écouter des textes courts d'une longueur moyenne des textes (papier ou numériques) comprise entre 2000 et 3000 mots.	Lire/écouter des textes courts d'une longueur moyenne des textes (papier ou numériques) de +/- 3000 mots.
	Tout au long de l'année, réaliser 5 à 10 lectures longues, sous le guidage de l'enseignant.	<b>Réaliser 4 à 5 lectures communes d'oeuvres longues et complètes chaque année</b> en veillant à la progressivité des apprentissages qui tendent à rendre l'élève de plus en plus autonome.		

<sup>5</sup> Cf. FRALA (FWB, 2022, p.167).

Développer des savoirs, savoir-faire et compétences de réception	Compétences, savoirs et savoir-faire de lecteur/d'auditeur			
	Cf. Programme P5-P6.	→ Tableaux des savoirs et savoir-faire en réception, point 5.2.1.	Cf. Programme à venir.	Cf. Programme à venir.
<b>Développer son identité* de lecteur et d'auditeur<sup>6</sup></b> - Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). - Se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).	Manifester sa compréhension d'un document lu/entendu, selon l'intention qu'il poursuit, la vérifier et la justifier.  Écouter lors d'un échange en groupe pour témoigner de son écoute, adopter une posture d'écoute attentive, respecter les tours et les temps de parole.	<b>Manifester sa compréhension, son interprétation et son appréciation</b> de documents de genres variés (selon les productions à réaliser), notamment en : <ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimant le sens global ;</li> <li>• explicitant ses modes et ses <u>stratégies*</u> de lecture ou d'écoute ;</li> <li>• explicitant le lien entre le texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ;</li> <li>• vérifiant et validant/invalidant une information ;</li> <li>• confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir ;</li> <li>• appliquant une <u>consigne*</u>.</li> </ul>		
	Vérifier la fiabilité des sources (notamment numériques), mettre en relation des informations issues de différentes sources (papier et numériques) sur des sujets familiers.	<b>Rechercher les informations essentielles</b> sur des <b>supports papier et numériques</b> , évaluer la <b>fiabilité des sources</b> (y compris numériques) et en <b>garder une trace</b> .		
	Travailler la <u>fluence*</u> de lecture pour atteindre les 130 mots <sup>7</sup> lus correctement sur la 1 <sup>re</sup> minute de lecture.	Entre la P6 et la S3, poursuivre l'apprentissage de la lecture, papier et numérique, pour développer la <b>fluence</b> de manière à mettre en évidence les progrès de l'élève (en fonction du support plus ou moins complexe).	Travailler la fluence de lecture (selon le support) pour approcher les 170 <u>mots*</u> lus correctement sur la 1 <sup>re</sup> minute de lecture.	
	Apprendre et développer au fil des ans des <b>stratégies</b> (anticipation, images mentales, éléments explicites, indices implicites...), des modalités de lecture et d'écoute (lecture intégrale ou détaillée, écoute en direct ou différée...) et des <b>postures de lecture*</b> ( <u>lecture fonctionnelle*</u> ou littéraire, participative ou distanciée, compréhensive et/ou interprétative) dans une dimension de progressivité et de complexité des apprentissages.			

<sup>6</sup> À l'instar des concepts d'identité de scripteur/lecteur – identifiés par la littérature scientifique – nous parlerons d'une « identité de locuteur/auditeur » en référence au profil communicationnel des élèves par rapport à l'oral. On trouve cette approche, par exemple, chez Claire Lavédrine (2021), quand elle conseille de travailler avec les élèves autour de la question « Quel orateur suis-je ? » ou encore « Quel est mon profil vocal ? ».

<sup>7</sup> Cf. FRALA (FWB, 2022, p.22).

## En PRODUCTION de textes (écrire et parler), l'élève apprend à :

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Produire des textes de genres variés, écrits et oraux	Entrée par l'intention	Entrée par l'intention, la structure et les genres		
	<p>Produire des textes écrits et oraux, choisis parmi les genres proposés dont l'intention est de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• informer ;</li> <li>• donner du plaisir, susciter des émotions ;</li> <li>• persuader, convaincre, donner un avis ;</li> <li>• enjoindre.</li> </ul>	<p><b>Structure textuelle dominante explicative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Présenter, oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (papier ou numérique).</li> </ul> <p><b>Structure textuelle dominante narrative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Résumer oralement un court récit de fiction.</li> <li>→ Rédiger un court récit de fiction à l'aide d'une ou de plusieurs illustration(s).</li> </ul> <p><b>Structure textuelle dominante argumentative :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés.</li> </ul> <p><b>Structure textuelle dominante descriptive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Rédiger et présenter une consigne.</li> </ul> <p><b>Structure textuelle dominante dialoguée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tâche optionnelle à choisir parmi les genres de structure dialoguée.</li> </ul>	<p>Cf. Programme du tronc commun S2. Cf. <b>Outil du secteur</b> "Se répartir les genres".</p>	<p>Cf. Programme du tronc commun S3. Cf. <b>Outil du secteur</b> "Se répartir les genres".</p>

<b>Développer des habiletés numériques</b>	<b>Habiletés numériques</b>			
	Produire du contenu numérique (diaporamas, écriture collaborative...), mener une recherche, s'assurer de la fiabilité de la source, utiliser des outils de collaboration et des outils d'aide à la rédaction, en lien avec la formation numérique (cf. Programme de <a href="#">FMTTN*</a> ).			
<b>Développer des savoirs, savoir-faire et compétences de production de textes</b>	<b>Compétences, savoirs et savoir-faire de scripteur/d'orateur</b>			
	Cf. Programme P5-P6 (→ le site des programmes du Fondamental).	→ <b>Savoirs</b> et <b>savoir-faire</b> en production, point 5.2.2.	Cf. Programme du tronc commun S2.	Cf. Programme du tronc commun S3.
<b>Développer son identité de scripteur</b>	Cf. Programme P5-P6.	<p>Développer les compétences de scripteur par la rédaction de très <b>courts textes signifiants</b> parmi les <b>genres variés</b> et dans des <b>contextes de communication diversifiés</b> en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'appuyant sur les apprentissages de la visée LIRE : rédiger un texte à partir des observations et de l'analyse des écrits relevant du même type pour dégager les procédés langagiers et artistiques utilisés par les auteurs ou les spécificités de la langue écrite et des genres de textes ;</li> <li>• consacrant du temps en classe pour planifier, construire et réviser le contenu du texte ;</li> <li>• automatisant progressivement l'usage d'outils de révision et de correction par leur mobilisation fréquente en classe (d'abord avec l'aide de l'enseignant et/ou de pairs, puis de manière de plus en plus autonome)<sup>8</sup>.</li> </ul> <p>→ Attendus d'apprentissage disciplinaires, point 5.</p>		
<b>Développer son identité d'orateur</b>  Maitriser, seul ou en groupe, les démarches pour communiquer de façon efficace, c'est-à-dire exprimer un message de manière audible, intelligible et fluide en tenant compte de la situation de communication.	Développer des compétences d'orateur autour de la restitution d'un <b>contenu préparé</b> , de l'élaboration d'un message inédit ou de la prise de parole dans un groupe dans des productions à structures narrative, argumentative, descriptive, dialoguée et explicative.	<p>Dans des situations de communication de plus en plus complexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendre la parole de manière <b>spontanée</b>, préparée, <b>avec ou sans interaction</b>.</li> <li>• prendre la parole pour communiquer, pour interpréter un texte (jouer de la voix...) ou pour réfléchir et apprendre à se distancer des apprentissages (que ce soit en français ou dans une autre discipline)<sup>9</sup>.</li> </ul> <p>→ Attendus d'apprentissage disciplinaires, point 5.</p>		

<sup>8</sup> Inspiré du FRALA (FWB, 2022, p.25).

<sup>9</sup> Inspiré du FRALA (FWB, 2022, pp.24-25).

Développer des savoirs et des savoir-faire langagiers	<b>Analyse et usage des savoirs et savoir-faire langagiers</b>			
	Observer, analyser et produire des textes écrits et oraux qui tiennent compte de <b>savoirs</b> et de <b>savoir-faire langagiers abordés par les régularités</b> (les exceptions se travaillent quand elles se présentent), <b>en situation d'apprentissage*</b> et en lien avec les <b>productions attendues</b> . → Tableau récapitulatif des savoirs et savoir-faire langagiers présent dans les Ressources sur le <a href="#">site du secteur</a> .			
Approche métaréflexive	<b>La progression</b> des apprentissages se fait par la <b>complexité de la démarche</b> (démarches cognitives et procédurales) et par <b>l'ajout de savoirs et de savoir-faire</b> .			
	Poursuivre l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la construction de phrase, des accords généraux...	<b>Reconnaitre</b> le savoir langagier pour pouvoir <b>l'utiliser</b> dans sa production. → Identifier l'attendu d'apprentissage à l'aide du verbe opérateur, cf. pages 75 et 76.	<b>Caractériser</b> le savoir langagier pour pouvoir <b>l'utiliser</b> adéquatement dans sa production.	<b>Distinguer, expliciter et motiver</b> le choix de l'usage d'un savoir-faire langagier plutôt qu'un autre et pouvoir <b>l'utiliser</b> adéquatement dans sa production.
	La maîtrise orthographique approche les 80% de formes correctes en fin de P6 à l'aide d'outils.	La maîtrise orthographique se situe entre <b>80 et 90% de formes correctes à l'aide d'outils de révision* et d'autocorrection</b> et est à évaluer de manière à valoriser les progrès réalisés par l'élève.		La maîtrise orthographique approche les <b>90% de formes correctes en fin de S3 à l'aide d'outils de révision et d'autocorrection<sup>10</sup></b> et est à évaluer de manière à valoriser les progrès réalisés par l'élève.
	<b>Analyse et usage des savoirs et savoir-faire spécifiques à l'oralité (écouter-parler)</b>			
	<b>Savoirs et savoir-faire spécifiques de l'oral</b> Prendre la parole en fonction d'une intention et du contexte de communication, en adaptant le volume, le débit, les expressions, le regard.	<b>Savoirs et savoir-faire spécifiques de l'oral</b> Au départ d'une intention et d'un contexte de communication, <b>travailler et utiliser à bon escient les paramètres de la communication orale</b> (éléments syntaxiques, discursifs, posture et usage de la voix), <b>comparer le langage oral et la langue écrite</b> (notamment au niveau de leur syntaxe respective) et poursuivre ces apprentissages jusqu'à la S3. → Tableaux des savoirs et savoir-faire en réception et en production, points 5.2.1. et 5.2.2.		

<sup>10</sup> FRALA (FWB, 2022, p.26).

## 4. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES



Le cours de français permet à l'élève d'apprendre des **savoirs** et des **savoir-faire** pour développer ses **compétences en réception de textes et en production de textes variés**.

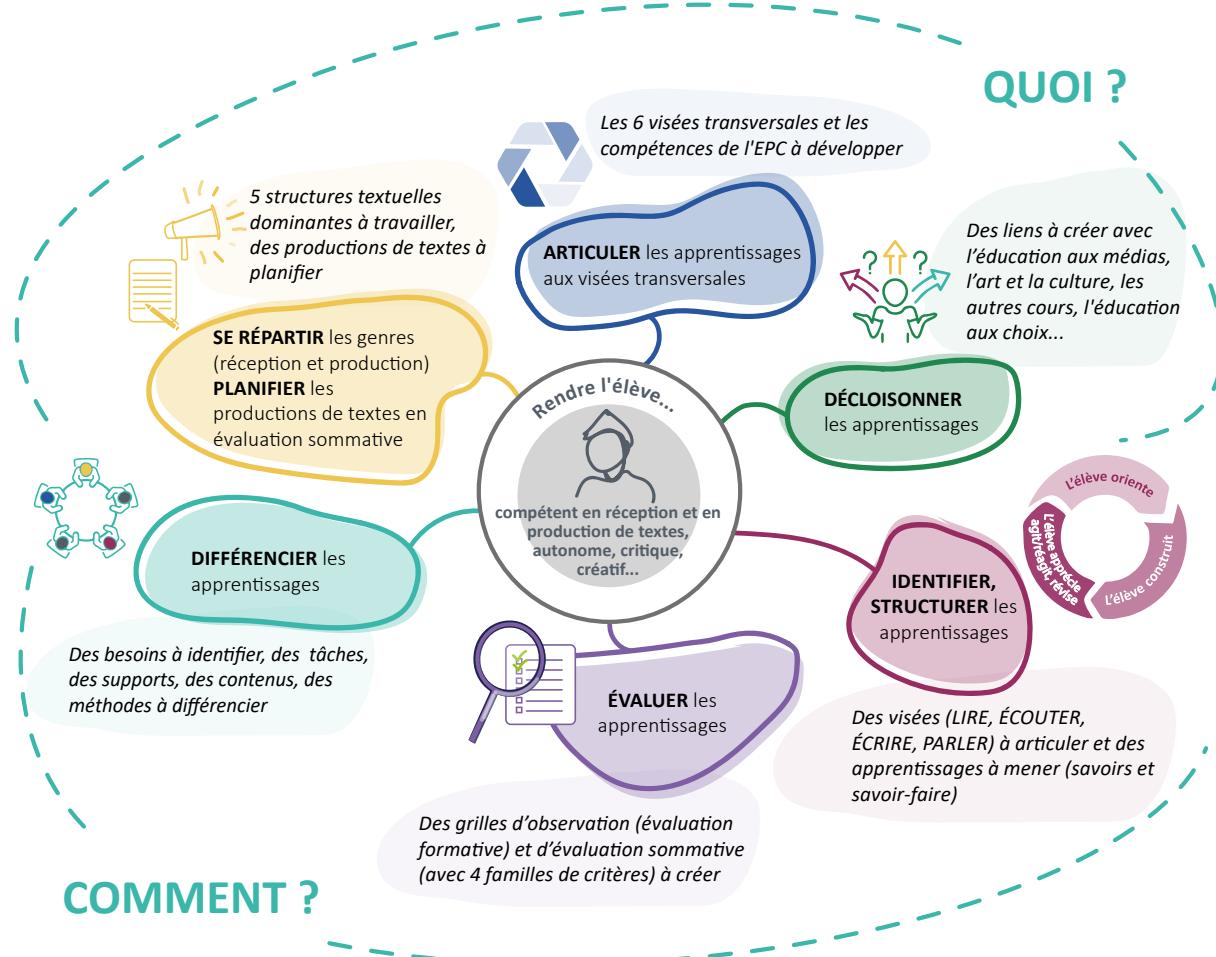
L'objectif est de rendre l'élève de plus en plus autonome et compétent au fur et à mesure de sa scolarité pour qu'il puisse recevoir de l'information et la communiquer de manière lisible/audible, cohérente et pertinente, recevable et intelligible et ce, quels que soient l'intention et le contexte de communication. Ces apprentissages s'inscrivent dans le processus de la communication\* (processus favorisant la métacognition) qui amène l'élève à orienter, construire, apprécier\*, agir/réagir, réviser\* son action, qu'il soit en réception ou en production de textes.

Ils favorisent également le **développement de compétences transversales**, appelées « **visées transversales** », l'apprentissage d'une **démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté** et l'établissement de **liens avec les autres disciplines du tronc commun**, qui concourent au développement global du jeune.

Ils s'inscrivent enfin dans la dynamique de l'**approche évolutive** qui apporte des pistes de solutions pour parvenir à enseigner les attendus disciplinaires dans un contexte de classe hétérogène et pour permettre de prendre appui sur cette hétérogénéité.

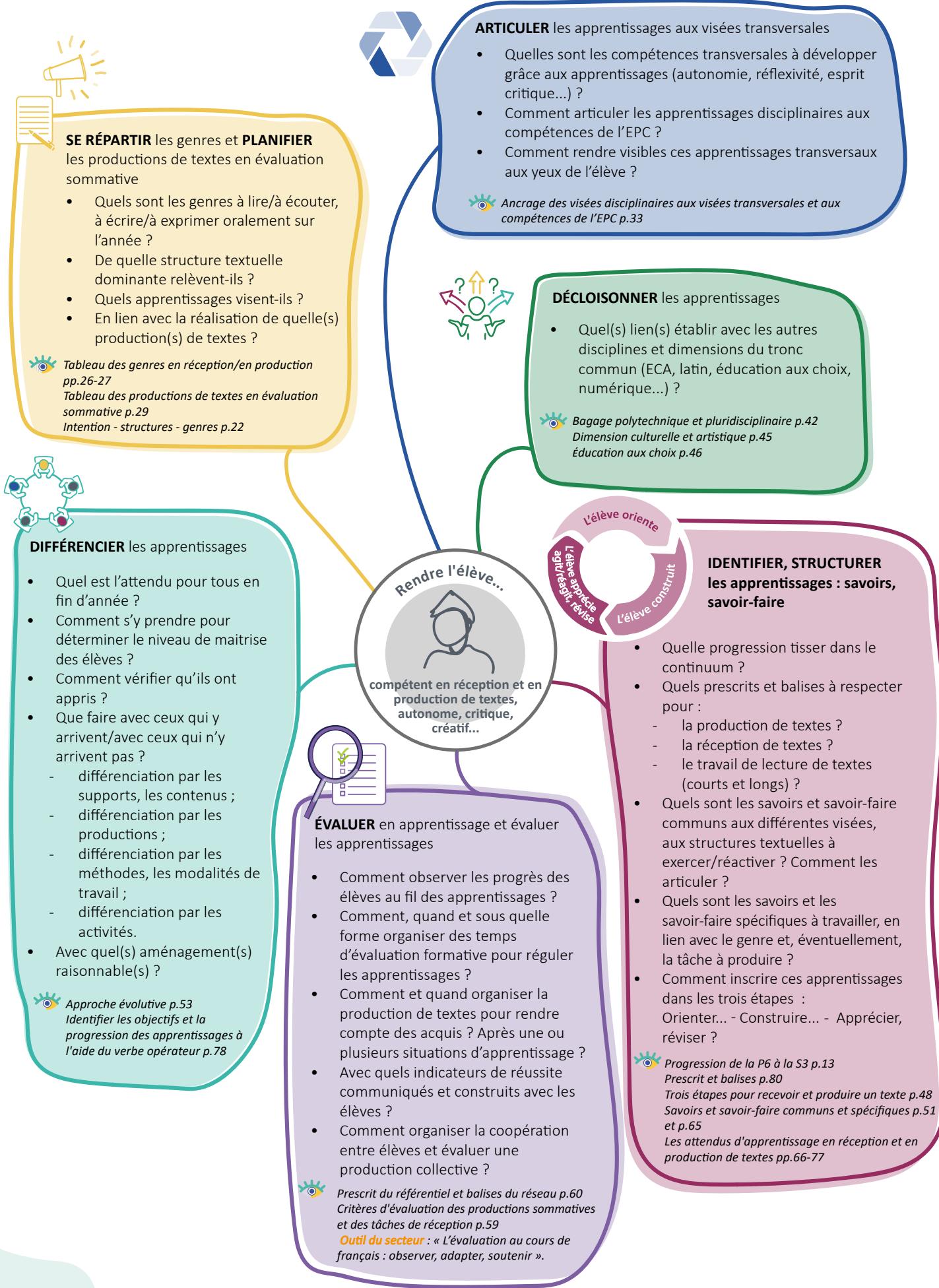
**Au terme des apprentissages et au moment opportun**, l'élève manifeste son acquisition en réalisant **une tâche finale** prescrite par le programme. → Tableau des productions finales, point 4.1.2.

Les orientations méthodologiques se déclinent en différentes parties, auxquelles le programme associe une série de questions (à la page suivante) pouvant guider l'action pédagogique et la construction de situations d'apprentissage :



Pour faciliter la lecture du programme au regard de ce schéma, un code couleur et un pictogramme, dans les bandeaux supérieurs de la page, permettent d'identifier la partie du programme concernée par les différents aspects méthodologiques :

- SE RÉPARTIR les genres (réception et production)** et **PLANIFIER les productions de textes en évaluation sommative** à planifier sur l'année. (jaune)
- ARTICULER les apprentissages aux visées transversales** (bleu foncé)
- DÉCLOISONNER les apprentissages** (vert)
- IDENTIFIER, STRUCTURER les apprentissages** (violet)
- ÉVALUER les apprentissages** (lavande)
- DIFFÉRENCIER les apprentissages** (bleu clair)
- Des liens à créer avec l'éducation aux médias, l'art et la culture, les autres cours, l'éducation aux choix...** (vert)
- Des besoins à identifier, des tâches, des supports, des contenus, des méthodes à différencier** (bleu clair)
- Des grilles d'observation (évaluation formative) et d'évaluation sommative (avec 4 familles de critères) à créer** (lavande)
- L'approche évolutive du jeune et des pistes de différenciation.** (bleu clair)



## Comment appréhender les orientations méthodologiques ? Des questions à anticiper et à se poser

Si les contenus d'apprentissage ne sont pas nouveaux, c'est **l'approche méthodologique** qui permet d'en renouveler l'accès et d'enrichir leur appropriation. En s'appuyant sur des démarches variées – [enseignement explicite\\*](#), pédagogie active, pédagogie du projet, travail coopératif ou différencié - l'apprentissage favorise une **meilleure articulation des savoirs et des savoir-faire**. Ce sont ces choix pédagogiques qui permettent à l'élève de **tisser des liens entre les compétences travaillées, de mieux comprendre leurs usages et d'en percevoir la complémentarité**, favorisant ainsi un apprentissage plus ancré et durable.

Les propositions méthodologiques, inspirées de ces différentes approches pédagogiques, poursuivent un même objectif, celui de **favoriser l'engagement et la compréhension de l'élève** en structurant les apprentissages de manière progressive et signifiante.

Elles visent toutes à rendre l'élève **acteur de son apprentissage**, que ce soit par la mise en pratique des savoirs, par la réalisation de projets concrets, par des interactions et par l'entraide entre pairs ou par un guidage structuré favorisant l'autonomie (enseignement explicite). Le processus de la communication (expliqué au point 4.5.1.) offre également ce cadre structurant, subdivisant le travail en étapes régulières et répétées, de plus en plus familières.

Les orientations méthodologiques ainsi que les exemples de situations d'apprentissage (proposés dans le point 6.5.) ont pour objectif d'illustrer des articulations possibles de savoirs et de savoir-faire disciplinaires, transversaux (et parfois interdisciplinaires).

# Se répartir les genres et planifier les productions en évaluation sommative : fondement théorique



## 4.1. Se répartir les genres et planifier les productions en évaluation sommative

Pour rendre l'élève compétent en réception et production de textes, les apprentissages se déclinent autour de la notion de texte.

### Fondement théorique : intention, structure textuelle dominante et genre



Cette notion de texte englobe toute forme de production langagière : écrite, orale, gestuelle, imagée, tactile (braille) ou digitale.

L'élève doit comprendre que c'est l'intention\* qui guide la communication. Au départ de cette intention, l'énonciateur choisit une structure textuelle dominante\* et un genre\* spécifique pour véhiculer son message.

#### En résumé :

**L'intention** de l'énonciateur est ce qui guide la construction du message par le choix d'une structure textuelle. L'intention du récepteur est ce qui guide la compréhension du message.

Exemples d'intention : convaincre, enjoindre, informer, donner du plaisir/transmettre une émotion,...

Pour poursuivre une (ou plusieurs) **intention(s)**, tout message s'inscrit dans une **structure textuelle dominante** à l'aide d'un **genre** spécifique.

La langue française dispose de **5 structures textuelles dominantes** :

Structure textuelle dominante	Caractéristiques principales	Exemples de genres
<b>Explicative</b>	Elle explique un concept, un phénomène... Elle organise le message autour des questions <b>qui/quoi ? quand ? comment ? pourquoi ?</b> La structure d'un texte explicatif est basée sur l'introduction, le développement et la conclusion.	Exposé oral informatif, tutoriel, résumé de texte, dépliant...
<b>Narrative</b>	Elle se construit traditionnellement selon le <b>schéma narratif</b> (situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale).	Conte, récit policier, nouvelle fantastique, chanson...
<b>Argumentative</b>	Elle structure le message selon une <b>thèse, un développement (arguments) et une phrase conclusive.</b>	Note critique de lecture, lettre de demande, justification d'une réponse...
<b>Descriptive</b>	Elle permet <b>d'expliquer des étapes</b> , de <b>présenter un sujet/un objet</b> suivant des critères précis, de <b>décrire un thème et des sous-thèmes.</b>	Consigne (décrire les étapes du travail), protocole d'expérience scientifique, description d'un personnage...
<b>Dialoguée</b>	Elle organise le message selon une <b>phase d'ouverture, des dialogues et une phase de clôture.</b>	Interview, dialogue théâtral (monologue), cercle de lecture...

Le **genre**, qu'il soit écrit ou oral, fonctionnel ou littéraire, correspond à un ensemble de textes partageant des caractéristiques communes dictées par des conventions sociales et culturelles. Chaque **genre** se définit par des caractéristiques<sup>11</sup>, plus ou moins stables, d'ordre :

- **communicationnel** : intention, contexte social de production et de réception, situation de communication, thème(s)\*...
- **textuel** : plan de texte selon la(les) structure(s) textuelle(s) dominante(s), système d'énonciation, emploi des temps verbaux, procédés langagiers...
- **sémantique** : emploi particulier du lexique, des figures de style...
- **grammatical/lexical** : structuration des paragraphes, des phrases, usage de la ponctuation, règles d'accord...
- **graphique/visuel** : illustrations, mise en page, typographie...
- **oralité** : prosodie, gestes et posture...



Une **intention** peut être servie par différentes structures.

*Ex. : convaincre via un texte de structure narrative (une chanson engagée) ou de structure argumentative (un compte rendu critique) ou de structure dialoguée (un débat).*

Une même **structure** peut servir différentes intentions.

*Ex. : structure narrative pour expliquer, donner du plaisir, argumenter...*

Un **genre** peut contenir plusieurs structures.

*Ex. : le jugement de goût combine la structure descriptive, narrative, argumentative. Une recette de cuisine, dont l'intention est d'enjoindre, comprend une structure descriptive (liste des ingrédients) et une structure explicative (étapes à expliquer)...*

Un genre peut se décliner en plusieurs structures textuelles.

*Ex. : certains poèmes s'inscrivent dans une structure dominante narrative, d'autres plutôt descriptive, d'autres, enfin, manifestent une structure textuelle argumentative.*

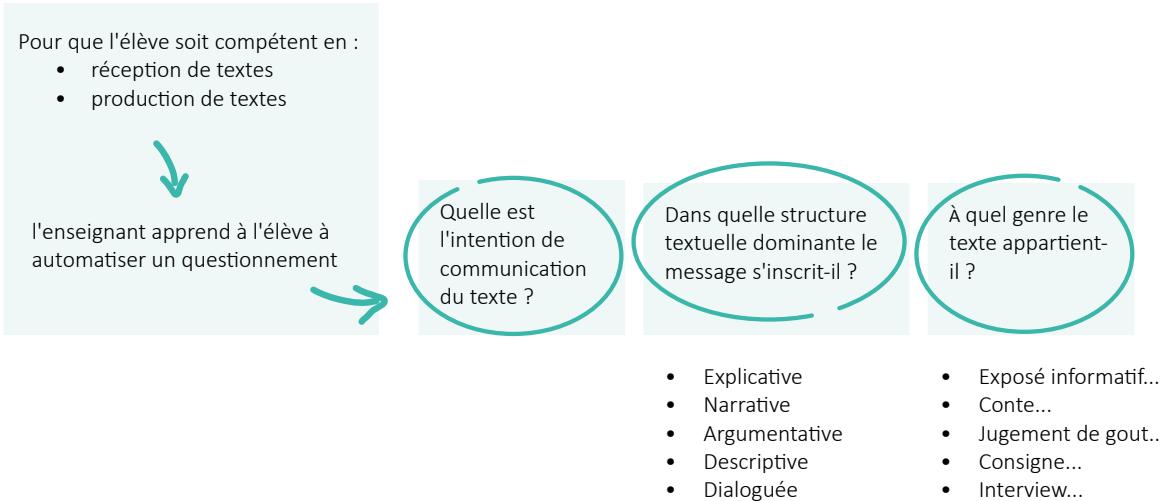
L'intention de communication\*, la **structure textuelle** et le **genre** permettent de guider **l'action de l'enseignant et celle de l'élève**.

Pour l'enseignant, ils permettent de déterminer :

- les **apprentissages communs à enseigner**, transférables à n'importe quelle structure (quelle que soit la tâche d'écriture/de prise de parole/de lecture/d'écoute) ;
- les **apprentissages spécifiques**, liés à la visée (LIRE, ÉCOUTER, PARLER, ÉCRIRE), à la structure textuelle dominante et au genre travaillés.

<sup>11</sup> FRALA (FWB, 2022, p.29).

Pour l'élève, ils permettent de se mettre en action et d'automatiser un questionnement qui lui permettra, en réception comme en production, **d'identifier les savoir-faire, les savoirs et les stratégies à mobiliser pour comprendre, interpréter, apprécier ou construire le texte.**



En effet, enseigner et travailler ces structures textuelles avec les élèves les aident à **anticiper le contenu** et **organiser des informations**. Cela leur fournit un **cadre clair pour comprendre le texte\***, formuler des hypothèses, les confirmer, relier les nouvelles informations à leurs connaissances existantes et structurer les apprentissages.

Par ailleurs, la maîtrise des structures textuelles permet de **repérer plus facilement les idées essentielles** d'un texte et **orienté l'utilisation de stratégies** spécifiques de compréhension, notamment celles employées pour interpréter le sens de mots inconnus.

#### 4.1.1. Genres à lire/écouter et à produire à l'écrit/à l'oral

Pour amener l'élève à devenir compétent en réception et production de textes, le cours de français doit **travailler chaque année en apprentissage** les **5 structures textuelles dominantes** de la langue française<sup>12</sup> :

- la structure textuelle dominante **narrative** ;
- la structure textuelle dominante **argumentative** ;
- la structure textuelle dominante **descriptive** ;
- la structure textuelle dominante **explicative** ;
- la structure textuelle dominante **dialoguée**.

Travailler ces structures, c'est mener des apprentissages, en réception et en production, sur différents **genres écrits et oraux**.

Ces genres sont synthétisés dans le tableau synoptique (p.26) et doivent faire l'objet d'une **répartition en équipe, de la S1 (1<sup>re</sup>) à la S3 (3<sup>e</sup>)**. → **Outil du secteur** «Planifier les genres en équipe».

<sup>12</sup> Prescrit du FRALA, 2022, p.30.



Le tableau des genres des pages suivantes reprend :

- **les genres prescrits qui doivent obligatoirement être travaillés et rencontrés dans une des trois années<sup>13</sup>.**
- **les genres non obligatoires (liste non exhaustive) proposés par le référentiel ou par le réseau, laissés à la libre appréciation de l'enseignant ou de l'équipe.**

La colonne de gauche présente les genres à travailler en réception ; la colonne de droite les genres à travailler en production de textes.

Les genres figurant en gras dans le tableau doivent faire l'objet d'une répartition de la S1 à la S3. Ceux qui ne sont pas indiqués en gras sont laissés à l'appréciation de chacun et de l'équipe.

De manière générale, il s'agit de privilégier des **genres en lien avec les centres d'intérêt et le vécu des élèves, l'actualité de la classe, les projets qui sont menés<sup>14</sup>...**

**Par ailleurs, l'élève doit réaliser 4 à 5 lectures communes longues et complètes par année.**

Ces lectures peuvent être associées à l'exploration de différents genres du tableau ci-dessous. Elles doivent également faire l'objet d'une **concertation en équipe** et s'inscrire dans une **dynamique de progression spiralaire** pour viser des lectures de plus en plus résistantes et autonomes.

La réception des lectures longues et complètes fait l'objet d'un apprentissage continu grâce à un **travail conjoint sur la compréhension, l'interprétation et l'appréciation personnelle.**

Pour des conseils méthodologiques liés à la pratique de la lecture longue → **Outil du secteur**, lien vers le site <https://enseignement.catholique.be/secteur/francais/outils>

<sup>13</sup> Cf. FRALA, 2022, p.31

<sup>14</sup> Inspiré du FRALA, 2022, p.30

## Se répartir les genres

### Les genres à travailler en réception et en production de textes, de la S1 à la S3

Structure textuelle dominante	Genres en réception à LIRE/ÉCOUTER en apprentissage (de la S1 à la S3)	Genres en production à Écrire/Exprimer oralement en apprentissage (de la S1 à la S3) <sup>15</sup>
Explicative	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Article de dictionnaire, table des matières, dossier de documents, article d'encyclopédie (papier ou numérique) ou de presse, ouvrage documentaire, manuel ou journal de classe</li> <li><input type="checkbox"/> Catalogue, dépliant, journal ou magazine de jeunesse</li> <li><input type="checkbox"/> Procédure ou tutoriel</li> <li><input type="checkbox"/> Compte rendu d'expérience</li> <li><input type="checkbox"/> Note de synthèse pour apprendre, carte conceptuelle ou carte mentale</li> <li><input type="checkbox"/> Reportage radio ou vidéo</li> <li><input type="checkbox"/> Story sur les réseaux</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Résumé d'un texte lu (sommaire, chapeau, notice, résumé introductif) et réduction de texte</li> <li><input type="checkbox"/> Présentation du fruit d'un travail de groupe</li> <li><input type="checkbox"/> Procédure ou tutoriel</li> <li><input type="checkbox"/> Reportage radio ou vidéo</li> <li><input type="checkbox"/> Article de presse</li> <li><input type="checkbox"/> Dépliant</li> <li><input type="checkbox"/> Note de synthèse pour apprendre, carte conceptuelle ou carte mentale</li> <li><input type="checkbox"/> Story sur les réseaux, vidéo</li> <li><input type="checkbox"/> Cahier des apprentissages</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>
Narrative	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Conte (détourné...), mythe, légende ou fantasy</li> <li><input type="checkbox"/> Roman (policier, fantastique, récit de vie...)</li> <li><input type="checkbox"/> Nouvelle (policière, fantastique, à chute, fantasy...)</li> <li><input type="checkbox"/> Poème ou chanson</li> <li><input type="checkbox"/> Roman graphique, BD</li> <li><input type="checkbox"/> Fable</li> <li><input type="checkbox"/> Récit de voyage</li> <li><input type="checkbox"/> Court métrage</li> <li><input type="checkbox"/> Jeu vidéo (trame narrative)</li> <li><input type="checkbox"/> Storyboard</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Conte ou nouvelle (fantastique, policière, fantasy, à chute...)</li> <li><input type="checkbox"/> Lecture à voix haute ou déclamation</li> <li><input type="checkbox"/> Récit d'expérience (oral ou écrit)</li> <li><input type="checkbox"/> <u>Débat interprétatif*</u></li> <li><input type="checkbox"/> Compte rendu d'un événement</li> <li><input type="checkbox"/> Poème ou chanson</li> <li><input type="checkbox"/> 4<sup>e</sup> de couverture</li> <li><input type="checkbox"/> Jeu vidéo (trame narrative)</li> <li><input type="checkbox"/> Storyboard</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>
Argumentative	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Note critique d'une lecture ou d'expérience</li> <li><input type="checkbox"/> Justification d'une réponse</li> <li><input type="checkbox"/> Billet d'humeur (post sur les réseaux sociaux)</li> <li><input type="checkbox"/> Fable</li> <li><input type="checkbox"/> Lettre/courriel de demande</li> <li><input type="checkbox"/> Affiche publicitaire ou de sensibilisation</li> <li><input type="checkbox"/> Dépliant</li> <li><input type="checkbox"/> Mot d'excuse</li> <li><input type="checkbox"/> Pétition</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Note critique d'une lecture ou d'une expérience</li> <li><input type="checkbox"/> Lettre de demande ou d'invitation</li> <li><input type="checkbox"/> Justification d'une réponse</li> <li><input type="checkbox"/> Critique d'une expérience non culturelle</li> <li><input type="checkbox"/> Dialogue argumentatif (dans le cadre d'un travail de groupe)</li> <li><input type="checkbox"/> Affiche publicitaire ou de sensibilisation</li> <li><input type="checkbox"/> Dépliant</li> <li><input type="checkbox"/> Billet oral</li> <li><input type="checkbox"/> Mot d'excuse</li> <li><input type="checkbox"/> Fable (détournée...)</li> <li><input type="checkbox"/> Conseil de classe (conseil des élèves)</li> <li><input type="checkbox"/> ...</li> </ul>

<sup>15</sup> Inspiré du FRALA, 2022, pp.32-34.

<b>Descriptive</b>	<input type="checkbox"/> <b>Poème ou chanson</b> <input type="checkbox"/> <b>Consigne</b> <input type="checkbox"/> <b>Protocole d'expérience scientifique</b> <input type="checkbox"/> <b>Description (d'objets, de lieux, de personnes, d'œuvres...)</b> <input type="checkbox"/> Mode d'emploi <input type="checkbox"/> Règlement (vie de classe, d'école, de sport...) <input type="checkbox"/> Podcast <input type="checkbox"/> Liste imaginaire <input type="checkbox"/> Guide touristique <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> <b>Poème ou chanson</b> <input type="checkbox"/> <b>Consigne</b> <input type="checkbox"/> <b>Description (portrait, paysage, œuvre...)</b> <input type="checkbox"/> Mode d'emploi <input type="checkbox"/> Règlement (vie de classe, d'école, de sport...) <input type="checkbox"/> Podcast <input type="checkbox"/> Liste imaginaire <input type="checkbox"/> Guide touristique <input type="checkbox"/> Protocole d'expérience scientifique <input type="checkbox"/> ...
<b>Dialoguée</b>	<input type="checkbox"/> <b>Interview</b> <input type="checkbox"/> <b>Représentation théâtrale, texte de théâtre</b> <input type="checkbox"/> Discussion informelle, témoignage <input type="checkbox"/> Débat <input type="checkbox"/> Court métrage <input type="checkbox"/> Conversation sur messagerie <input type="checkbox"/> Story sur les réseaux <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> <b>Mise en voix et en espace d'une saynète, d'une pièce en un acte</b> <input type="checkbox"/> <b>Demande de renseignements, d'explications, d'aide, d'autorisation dans une relation asymétrique</b> <input type="checkbox"/> <b>Interview</b> <input type="checkbox"/> <b>Table ronde</b> <input type="checkbox"/> Avis sur les réseaux sociaux <input type="checkbox"/> Improvisation, pièce de théâtre <input type="checkbox"/> Court métrage <input type="checkbox"/> Débat <input type="checkbox"/> Conversation sur messagerie <input type="checkbox"/> Story sur les réseaux <input type="checkbox"/> Entrevue <input type="checkbox"/> Monologue intérieur <input type="checkbox"/> ...

Les différents genres du tableau font donc l'objet d'activités d'apprentissage et d'évaluations formatives éventuelles, pour amener l'élève à maîtriser progressivement les spécificités des différentes structures textuelles. Les apprentissages relatifs à ces genres, en réception comme en production, sont à considérer comme autant d'étapes pour amener progressivement l'élève à la réalisation des tâches finales présentées au point 4.1.2.

#### **Pourquoi varier les structures textuelles au cours d'une même situation d'apprentissage ?**

Si les tâches finales attendues sont classées par structure textuelle dominante, les apprentissages qui y conduisent ne doivent pas nécessairement porter sur des genres de la même structure que celle de la tâche finale.

*Ex. : Si un élève doit réaliser en tâche finale un exposé oral informatif sur un métier (structure explicative), au sein des apprentissages, il peut mobiliser à la fois des genres de la structure explicative (l'exposé, la fiche métier...), mais aussi des genres de la structure dialoguée (interview d'un professionnel...), de la structure narrative (extraits de romans présentant des personnages exerçant un métier en particulier)...*

Confronter régulièrement l'élève à des textes de structures textuelles dominantes différentes au cours d'une même situation d'apprentissage, c'est le mettre face à différentes situations de communication et l'amener à questionner l'intention, la structure textuelle dominante et le genre de différents textes, pour dégager ce qu'il y a de commun et de distinct entre les différentes situations de communication, en réception comme en production. C'est lui apprendre à automatiser des stratégies, c'est lui permettre de devenir plus compétent et de toujours mieux recevoir et produire des textes, quel que soit le contexte.

Pour la répartition des genres, cf. point 4.1.1. et **Outil du secteur** (Tableau de répartition des genres de la S1 à la S3).

Pour un exemple d'articulation, cf. exemple de planification, point 6.2.1.

## 4.1.2. Tâches à produire en évaluation sommative



Ces tâches finales sont à considérer comme des temps d'arrêt permettant de **procéder à l'évaluation sommative des acquis** et de vérifier, à l'aide d'une grille critériée (cf. [Critères d'évaluation\\*](#) au point 4.7.2.), la capacité de l'élève à transférer ses acquis d'apprentissage vers une **production attendue** (compétences).

L'ensemble des autres tâches qu'il va réaliser en apprentissage (en réception comme en production) vise également à rendre compte de cette compétence et sont autant de preuves d'apprentissage sur lesquelles l'enseignant peut prendre appui pour se prononcer sur les progrès de l'élève.

Par ailleurs, il convient de **ne pas perdre de vue la logique spirale et progressive des apprentissages**. Il s'agit donc d'éviter de construire les situations d'apprentissage en se focalisant uniquement sur les tâches finales attendues, au risque d'amener l'élève à ouvrir et à fermer des tiroirs sans percevoir les savoirs, les savoir-faire et les stratégies qu'il peut remobiliser dans de nouvelles situations de communication (stratégie importante pour rendre l'élève toujours plus compétent en production et en réception de textes).

Une **situation d'apprentissage ne doit donc pas obligatoirement aboutir à une production finale** : cette dernière peut aussi avoir lieu au terme d'une succession de situations ou d'activités d'apprentissage, réalisées à différents moments de l'année, et concourant au développement de mêmes compétences. Dans cette logique, il se pourrait qu'à certaines périodes de l'année, aucune évaluation sommative ne soit proposée aux élèves, ce qui n'empêche pas d'observer leurs progrès et d'en rendre compte via d'autres modalités (grilles d'observation, évaluation formative...). Libre à chacun d'organiser les évaluations sommatives prescrites quand et comme il le souhaite.

Par ailleurs, ces tâches sommatives sont des productions s'inscrivant dans des genres déterminés qui font l'objet d'un apprentissage spécifique. Toutefois, l'apprentissage ne se limite pas aux genres évalués lors des productions finales. Pour préparer à la production attendue, l'enseignant veille à mener des apprentissages en réception et production de genres variés, relevant de structures textuelles variées (cf. tableau des genres).

### Évaluation sommative des compétences de production

Pour manifester la maîtrise de ses apprentissages de réception et de production de textes variés, l'élève doit réaliser différentes **tâches finales prescrites** s'inscrivant chacune dans une intention de communication, une structure textuelle dominante et un genre spécifique.

Le référentiel FRALA insiste sur **l'équilibre entre les apprentissages de genres écrits et de genres oraux**. Cela apparaît au travers des attendus disciplinaires et des évaluations sommatives.

Les productions finales prescrites, par structure textuelle dominante, sont présentées dans le tableau suivant et associées à des pictogrammes :

- : les productions **obligatoirement orales**.
- : les productions **obligatoirement écrites**.

Les productions sans pictogramme sont laissées au libre choix de chacun en fonction des besoins et/ou des intérêts des élèves.



Certaines tâches finales peuvent également être réalisées à plusieurs. Dans ce cas, elles nécessitent l'intégration d'une méthodologie de travail et d'une démarche évaluative spécifique - **Outil du secteur : « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre »**.

# Planifier les tâches de production et de réception de textes en évaluation sommative



Tableau des productions prescrites par année scolaire

Structure textuelle dominante	S1	S2	S3
<b>Explicative</b>	<input type="checkbox"/> Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (numérique ou non)		
<b>Narrative</b>	<input type="checkbox"/> Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou plusieurs illustration(s) <input type="checkbox"/> Résumer oralement un court texte narratif	Cf. Programme du tronc commun S2. Cf. <b>Outil du secteur</b> « Se répartir les genres de la S1 à la S3 <sup>16</sup> ».	Cf. Programme du tronc commun S3. Cf. <b>Outil du secteur</b> « Se répartir les genres de la S1 à la S3 <sup>12</sup> ».
<b>Argumentative</b>	<input type="checkbox"/> Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés		
<b>Descriptive</b>	<input type="checkbox"/> Rédiger et présenter une consigne		
<b>Dialoguée</b>	<input type="checkbox"/> Optionnelle <sup>17</sup>		

Pour réaliser une planification\* annuelle des apprentissages, cf. point 6.2.

## Évaluation sommative des compétences de réception de textes

### Que faut-il évaluer ?

L'évaluation de la réception de textes doit porter sur les trois niveaux de compétence de lecture et d'écoute que sont la compréhension\*, l'interprétation\* et l'appréciation\* du texte et de l'acte de lecture ou d'écoute<sup>18</sup>. Elle doit ainsi permettre d'observer l'acquisition par l'élève de différentes compétences, parmi lesquelles :

- **exprimer le sens global ;**
- **expliciter ses modes et ses stratégies de lecture ou d'écoute ;**
- **expliciter le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ;**
- **appliquer une consigne ;**
- **vérifier et valider/invalider une information ;**
- **confronter ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.**

<sup>16</sup> Le réseau a relevé des incohérences dans les tâches finales attendues par le référentiel. Elles ont fait l'objet d'une correction qui doit être validée. Dans l'attente de cette validation, les informations ne peuvent pas être publiées dans le programme. Merci pour votre compréhension.

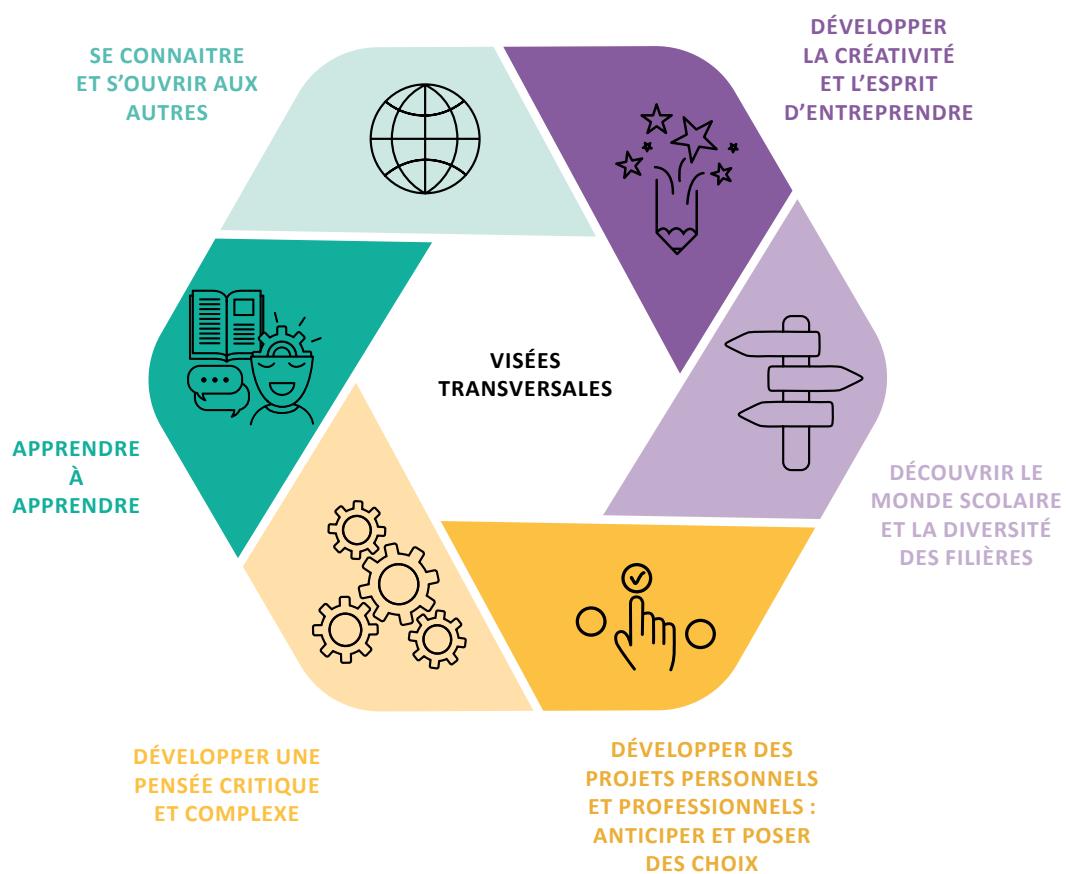
<sup>17</sup> Si l'enseignant choisit de procéder à l'évaluation sommative, il sélectionne le genre dans le tableau des genres à travailler en production.

<sup>18</sup> Cf. FRALA (FWB, 2022, p.167).



### 4.2. Articuler les apprentissages disciplinaires aux visées transversales et aux compétences de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté

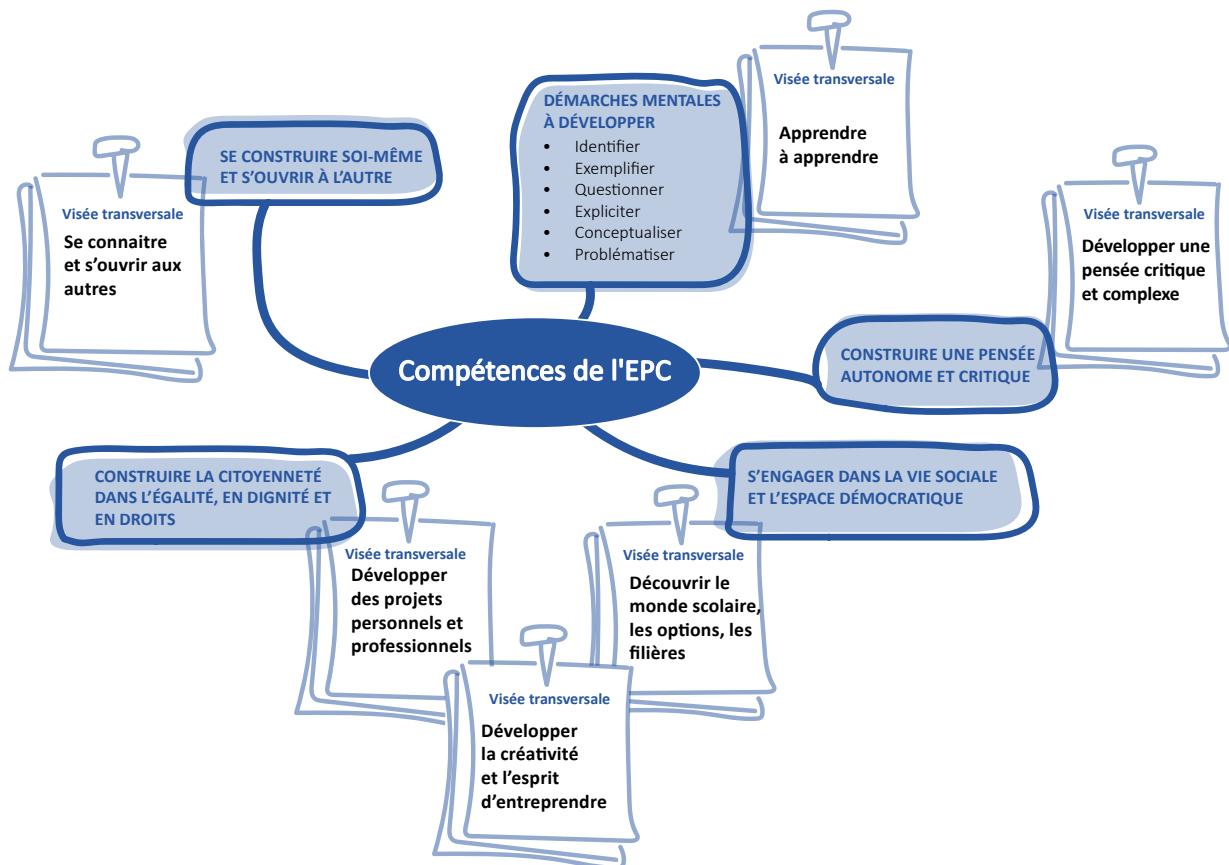
Au même titre que les autres disciplines, le cours de français, par ses choix méthodologiques et ses contenus, vise le développement de 6 visées transversales<sup>19</sup> :



<sup>19</sup> Ces 6 visées transversales concourent à développer les compétences des domaines 6, 7 et 8 présents dans tous les référentiels. Ce sont des orientations globales et spécifiques des apprentissages qui guident l'action des démarches enseignées.



Ces visées transversales rencontrent les objectifs poursuivis par le référentiel de l'**Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté**<sup>20</sup>(EPC), comme le montre cette illustration :



En intégrant ces compétences transversales et citoyennes dans le parcours éducatif, le tronc commun vise à former des personnes équilibrées, capables de s'adapter et de contribuer positivement à la société.

Au sein du cours de français, les visées transversales sont articulées aux apprentissages en fonction des situations d'apprentissage, des supports, des projets, des textes travaillés... Le cours de français permet ainsi à l'élève d'affiner ces compétences transversales au fur et à mesure.

Des exemples de tâches à mener avec les élèves, des indicateurs de développement de ces visées, des techniques d'enseignement ou des postures, ainsi que des liens avec les compétences de l'EPC sont proposés ci-après pour soutenir leur intégration dans les activités d'apprentissage.

<sup>20</sup> Le référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté publié par la FWB est téléchargeable sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)



Définition  
Définition

## 4.2.1. Se connaître et s'ouvrir aux autres

La visée *Se connaître et s'ouvrir aux autres* requiert de « développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace, ainsi que du collectif »<sup>21</sup>.

Elle est directement en lien avec des compétences de l'EPC. En effet, tout au long de sa scolarité, l'élève est amené à explorer des textes littéraires et des œuvres culturelles qui peuvent soulever des questions philosophiques. Ces œuvres viennent ainsi **nourrir sa réflexion sur des questions éthiques, politiques ou sociales** et l'amènent à porter un **regard critique sur des sujets citoyens**. L'élève peut, au contact des autres, à travers des échanges (spontanés ou préparés), des lectures, des productions écrites ou orales, développer peu à peu son esprit critique, son sens de la citoyenneté et sa capacité à s'engager dans des débats démocratiques.

### EPC

- S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions.
- Développer son autonomie affective.
- Élaborer un questionnement philosophique.
- S'exercer au processus démocratique.
- S'inscrire dans la vie sociale et politique.

### EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

**Apprendre à s'exprimer librement, à partager une opinion, à écouter celle d'autrui et à y réagir de façon constructive, à s'interroger sur ses représentations...**

- Apprendre et appliquer des modalités d'écoute.
- Apprendre et appliquer des attitudes respectueuses de l'autre (règles de courtoisie, respect de la face et du territoire...).
- Apprendre à développer des habiletés métacognitives sur sa façon de s'exprimer, d'entrer en relation avec l'autre...
- Apprendre à développer la méthodologie du débat philosophique (EPC) (→ **Outil du secteur** « Mener un débat philosophique à partir d'une œuvre narrative »).

**Découvrir des expériences culturelles et artistiques pour aller à la rencontre des autres et de soi-même.**

- Après une lecture/une écoute/une visite culturelle, apprendre à formuler une appréciation personnelle, à rendre compte d'une émotion.
- Reconnaître et évaluer la part de subjectivité dans l'interprétation d'un texte, dans la production d'un texte.
- « Se construire une identité de lecteur » : l'élève est invité, via ce savoir-faire, à prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraires, scientifiques, artistiques...) pour motiver ses préférences (autrices et auteurs, genres...). Il apprend aussi à se donner des défis (variétés des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).
- ...

## SE CONNAITRE ET S'OUVRIR AUX AUTRES

### TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

### INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **Climat de classe** : favoriser un climat ouvert, bienveillant où l'entraide et la coopération sont plébiscitées.
- **Autoévaluation et autorégulation** : favoriser des activités dans lesquelles l'élève est amené à s'évaluer et à réguler son travail grâce à des outils spécifiques (grilles d'observation, échanges...).
- **Sentiment d'efficacité et de contrôle de la tâche** (motivation scolaire<sup>22</sup>) : quand cela s'y prête, proposer des choix à l'élève (choix d'activités, de rythmes, de collaborations, de lectures...) et lui demander de les motiver par rapport à ce qu'il sait faire, à ce qu'il aime, à sa façon de travailler...

- **Autonomie** : l'élève apprend à faire des choix, individuellement ou collectivement, et à les motiver.
- **Tolérance/respect de l'autre** : l'élève apprend à écouter et à respecter le point de vue d'autrui. Il apprend à entretenir des relations de tolérance et d'empathie.
- **Connaissance de soi** : l'élève apprend à mettre des mots sur son ressenti, les émotions que lui procure un texte narratif. Il apprend à identifier des valeurs, des croyances, des stéréotypes véhiculés dans les textes.
- **Collaboration - entraide** : l'élève apprend à coopérer avec les autres, à assumer un rôle spécifique, à soutenir l'autre ; il découvre les bienfaits de la coopération sur le travail personnel et collectif.

<sup>21</sup> FRALA (FWB, 2022, p.200).



Définition  
Definition

## 4.2.2. Apprendre à apprendre

« *Apprendre à apprendre* requiert que les élèves développent les opérations mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et, en particulier, à maîtriser les principales compétences méthodologiques du métier d'élève. Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre »<sup>23</sup>.

Cette visée permet de relier les démarches mentales nécessaires à enseigner à l'élève pour qu'il soit capable, entre autres, d'identifier, de reconnaître une norme, d'exemplifier une valeur, de questionner une prise de position citoyenne, d'expliciter un concept, de problématiser une thématique pour se situer et pour la mettre à distance afin de poser un regard critique...

### EPC

- Des démarches mentales pour identifier, reconnaître, exemplifier, questionner, expliciter, conceptualiser, problématiser.

<sup>22</sup> Les pratiques enseignantes qui favorisent un bon climat motivationnel influencent la réussite des élèves (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

<sup>23</sup> FRALA (FWB, 2022, p.201).

#### **EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :**

##### **Apprendre à lire et écouter des textes, rechercher, analyser et interpréter des informations, garder une trace de l'essentiel...**

→ Expliciter et apprendre les stratégies de lecture et d'écoute.

→ Justifier des réponses de compréhension et d'interprétation du texte à l'aide d'éléments explicites ou d'indices textuels.

→ Exercer et enrichir le lexique (objectif d'apprentissage permanent) : activités de reformulation, recours à la morphologie et à l'étymologie, enseignement d'une analyse stratégique des mots ou expressions inconnus, activités de mémorisation, de réutilisation des mots dans différents contextes...

→ ...

##### **Apprendre à produire des textes, oralement ou par écrit, dans différentes intentions (apprendre à informer, convaincre, raconter...)**

→ Produire des textes variés, dans des contextes variés (en apprentissage et lors des tâches finales attendues).

→ Apprendre à rédiger un brouillon, un plan, et à l'améliorer au fur et à mesure des étapes d'apprentissage.

→ ...

##### **Apprendre différentes méthodologies et stratégies pour réaliser les tâches scolaires demandées**

→ Apprendre à modéliser une règle de grammaire.

→ Apprendre à mémoriser.

→ Apprendre à planifier.

→ Apprendre à gérer son temps.

→ Apprendre à coopérer.

→ ...

##### **Apprendre à réaliser une planification de son travail et déterminer les démarches pour réaliser la tâche demandée**

→ Réaliser un plan à partir de différents modèles à compléter (carte mentale, schéma, liste, storyboard...).

→ Revenir à son plan initial pour vérifier/ajuster sa production.

→ Apprendre à dégager la chronologie de l'histoire et à s'en servir pour sa production.

→ ...

##### **Apprendre à développer une réflexion métacognitive sur ses apprentissages**

→ Apprendre à s'auto-évaluer.

→ Apprendre à donner des rétroactions à ses pairs. (→ Des situations d'apprentissage pour développer les compétences de scripteur, point 6.5.2.).

→ Apprendre à revoir sa production pour l'améliorer.

→ ...

##### **Apprendre à utiliser un vocabulaire spécifique, lié au genre travaillé**

→ Identifier et utiliser les mots pour articuler les idées du texte.

→ Se construire une banque de mots à exploiter dans sa production.

→ Apprendre à enrichir son texte.

→ ...

## **APPRENDRE À APPRENDRE**

### **TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)**

- **Favoriser les échanges** qui demandent des explicitations de procédures (« Comment as-tu fait pour... ?»).
- **Intégrer l'auto-évaluation et l'autorégulation** : favoriser des activités dans lesquelles l'élève est amené à s'évaluer et à réviser son travail grâce à des outils spécifiques (grilles d'observation, outils de révision...).
- **Cadrer et structurer le travail** en étapes courtes et expliciter (par le modelage) ou faire expliciter les consignes.
- **Fournir des modèles de réussite**, proposer des gabarits de réponse, des canevas sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour construire son texte.

### **INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE**

- **Autonomie** : l'élève apprend à se fixer des objectifs, à organiser son travail, à respecter les délais...
- **Coopération** : l'élève apprend à coopérer, à écouter les autres, à tenir ses engagements
- **Métacognition et autorégulation** : l'élève apprend à prendre appui sur des éléments donnés, appris ou échangés avec d'autres pour rendre compte de ses forces/de ses progrès. Il peut se distancier de sa production, de sa réflexion. Il apprend à planifier son travail, à décomposer une tâche complexe en étapes plus simples...
- **Transfert** : l'élève apprend à utiliser les savoirs et savoir-faire dans d'autres contextes.



Définition  
Définition

### 4.2.3. Développer une pensée critique et complexe

La visée *Développer une pensée critique et complexe* requiert de « recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que, de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel que soit le support, y compris numérique »<sup>24</sup>.

Cette visée s'articule également aux apprentissages disciplinaires et aux compétences de l'EPC qui cherchent à développer des **compétences en argumentation**, en **analyse de textes** (notamment pour comprendre des enjeux sociaux), à formaliser des apprentissages pour apprendre à l'élève à **rendre son discours cohérent et structuré, basé sur des sources fiables**.

#### EPC

- Assurer la cohérence de sa pensée.
- Être capable de repérer et d'analyser les tentatives de manipulation dans les discours, notamment politiques et médiatiques.
- Prendre position de manière argumentée.

#### EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

##### Apprendre à motiver son point de vue et à le communiquer de manière appropriée (à l'oral et à l'écrit), sous la forme de différents genres

→ Apprendre à motiver sa démarche à l'aide des paramètres de la situation de communication, des interlocuteurs, du plan de texte choisi, de listes de mots, de modèles à imiter...

→ Apprendre à débattre sur des sujets citoyens et philosophiques ( **Outil du secteur** « EPC dans le cours de français »).

→ Apprendre à identifier le caractère subjectif d'une information, selon l'intention de l'énonciateur et le contexte de communication, analyser et vérifier sa fiabilité (y compris sur les supports numériques).

→ Tenir un journal de lecteur et motiver ses gouts, les stratégies mobilisées ou à mobiliser.

→ ...

##### Apprendre à analyser et à interpréter un texte en étayant son avis sur des critères pertinents

→ Pratiquer une lecture distanciée : dégager les valeurs, les stéréotypes, les préjugés véhiculés dans le texte ; s'interroger sur l'intention de l'auteur, déterminer son point de vue, travailler sur le sens et l'interprétation de l'œuvre, prendre position personnellement (aider les élèves à considérer la lecture comme une tâche de résolution de problème et les encourager à raisonner pour savoir quelles stratégies particulières employer).

→ Échanger avec des pairs, lors d'un débat interprétatif, pour partager sa compréhension et son interprétation du texte et négocier les réponses données.

→ Justifier la réponse attendue à l'aide du texte (informations explicites ou implicites).

→ ...

##### Apprendre à évaluer la fiabilité d'une source documentaire, de l'information donnée en fonction du statut de l'énonciateur...

→ Apprendre à détecter des techniques de manipulation (notamment sur les réseaux sociaux).

→ ...

## DÉVELOPPER UNE PENSÉE CRITIQUE ET COMPLEXE

### TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

- Fournir des **plans de textes, des gabarits de réponse** et demander à l'élève de justifier leur utilisation.
- **Varier les écrits de travail** : proposer différentes modalités de réalisation d'un plan de textes (liste avec des puces, carte mentale, dessin, texte...).
- **Construire les critères de réussite minimaux** attendus **avec l'élève**, les lui faire expliciter, lui demander de donner un exemple concret...
- **Associer** les questions posées sur le texte aux stratégies et aux modalités de lecture du texte narratif.

### INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **Planification** : l'élève apprend à définir des objectifs clairs avant de démarrer une tâche, à organiser son travail, à faire un plan.
- **Autorégulation** : l'élève apprend à s'autocorriger en cours de route, à modifier ses actions ou ses stratégies pour répondre aux consignes et aux objectifs de la tâche demandée.

• **Mise en œuvre de critères raisonnés** :

- L'élève apprend à utiliser des critères spécifiques pour organiser, créer ou évaluer le texte/son texte.
- **Synthèse des interprétations, des informations** : l'élève apprend à inférer ou à faire des prédictions en tenant compte des informations explicites et des indices.

<sup>24</sup> FRALA (FWB, 2022, p.203).

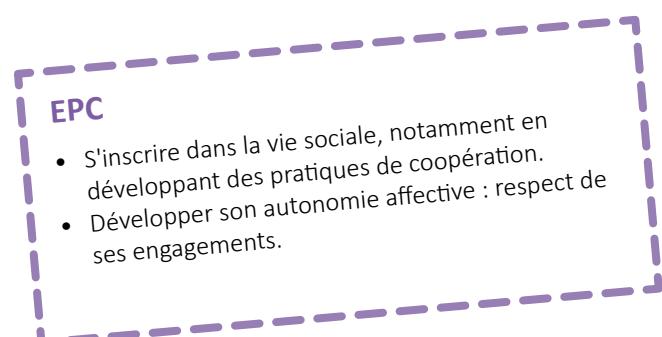


Définition  
Définition

#### 4.2.4. Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

« L'esprit d'entreprendre suppose la prise d'initiative, la créativité, l'innovation et l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation, les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents »<sup>25</sup>.

La créativité est une compétence clé du XXI<sup>e</sup> siècle, reconnue pour son rôle dans le développement de la pensée critique, de la communication efficace et de la collaboration. Les activités d'apprentissage, les médiations de lecture/d'écoute, les productions, mais également les modalités de travail en classe participent au développement de cette compétence transversale à laquelle **l'autonomie** et la **prise d'initiative** sont associées et guidées par des règles de fonctionnement et des attendus explicites.



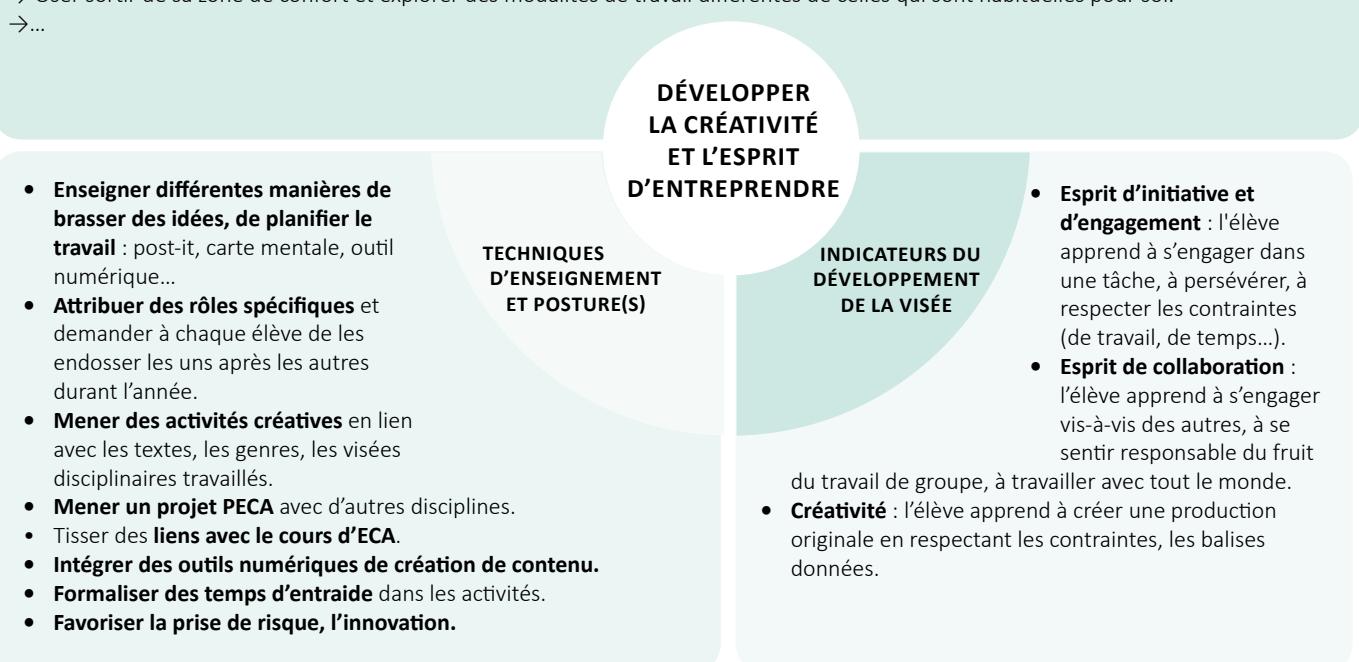
##### EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

###### Aller à la rencontre d'acteurs culturels, créer à partir d'une œuvre existante

- Composer une œuvre originale au départ d'une œuvre ou d'extraits en fonction d'une intention : Donner du plaisir, enjoindre, convaincre, décrire, expliquer.
- Créer une œuvre personnelle pour rendre compte de la compréhension et de l'interprétation d'une œuvre littéraire ou artistique (y compris numérique).
- ...

###### Oser prendre sa place dans le groupe, assurer un rôle et tenir ses engagements

- Choisir un rôle dans une activité de groupe et assumer des responsabilités qu'il requiert.
- Oser sortir de sa zone de confort et explorer des modalités de travail différentes de celles qui sont habituelles pour soi.
- ...



→ Pour des pistes d'organisation et d'évaluation du travail de groupe cf. **Outil du secteur** : « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre ».

<sup>25</sup> FRALA (FWB, 2022, p.204).



## 4.2.5. Découvrir le monde scolaire, ses options, ses filières, et mieux connaître

### le monde des activités professionnelles

Définition  
Définition

« S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux<sup>26</sup>. »

#### EPC

- S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions (questionner et expliciter des stéréotypes, des préjugés).
- Questionner et expliciter des stéréotypes de genres, des préjugés liés à certaines filières ou professions.

#### EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

##### Découvrir les filières et les options qui se déploient après le tronc commun

→ Dépasser des représentations erronées ou naïves, pour faire des choix reflétris, en lien avec ses forces, ses centres d'intérêt, ses habiletés.

→ Développer des démarches d'auto-évaluation pour pouvoir conscientiser ses forces et ses faiblesses et ainsi mieux se connaître en tant qu'apprenant.

→ Incrire le travail des différents genres prescrits en lien avec la découverte du monde scolaire :

- réaliser l'interview d'un élève/d'un enseignant d'une autre option/filière, d'un professionnel.
- faire émerger avant la lecture, l'écoute ou le visionnage, les représentations des élèves sur les activités et les métiers présentés dans le texte.
- confronter les représentations des élèves aux informations reçues sur un métier, un secteur, une filière, pendant la lecture, l'écoute ou le visionnage d'un texte ; faire des liens entre ce qui est présenté et leurs connaissances, leurs intérêts personnels, déconstruire des stéréotypes liés au genre, au secteur d'activité...
- après la lecture, l'écoute ou le visionnage d'un texte, formaliser un temps réflexif personnel et demander à l'élève de garder des traces sur ce qui l'a marqué, ce qui l'intéresse, l'interpelle et de motiver ses choix.
- organiser une activité de présentation orale d'une option pour l'après tronc commun.
- tenir un journal des apprentissages et formaliser des temps d'arrêt réguliers pour demander à l'élève de se positionner sur des intérêts disciplinaires.
- organiser une visite et s'interroger sur les différents métiers qui gravitent autour de l'évènement.

→...

### DÉCOUVRIR LE MONDE SCOLAIRE

#### TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

- **Explicit et clarifier les objectifs** des activités et des tâches.
- **Favoriser un climat de sécurité et d'ouverture** sans stéréotypes et sans jugements.
- **Formaliser des temps réflexifs** dans des activités d'apprentissage.
- **Soutenir l'élève dans la démarche réflexive** en lui proposant une marche à suivre, en lui posant des questions qui l'incitent à réfléchir sur son propre apprentissage (« Qu'ai-je appris aujourd'hui ? » ou « Qu'est-ce qui a été difficile pour moi et pourquoi ? »), utiliser des outils de réactivation (ex. : [ticket d'entrée et ticket de sortie\\*](#)).
- **Développer la coopération et les échanges** entre les élèves en variant la composition des groupes, en construisant les règles de la coopération, en planifiant la tâche...
- Proposer des **grilles d'auto-évaluation**.

#### INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **Prise de conscience de soi** : l'élève apprend à identifier ses forces, ses centres d'intérêt, ses faiblesses, ses incompréhensions.
- **Connaissance du monde scolaire** : l'élève apprend à comprendre le fonctionnement de l'école (avec ses règles, son organisation), les options, les filières, les acteurs de l'école...
- **Connaissance du monde professionnel** : l'élève apprend à identifier des secteurs professionnels, la diversité des métiers, les stéréotypes qui y sont associés...

<sup>26</sup> FRALA (FWB, 2022, p.205).



## 4.2.6. Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix

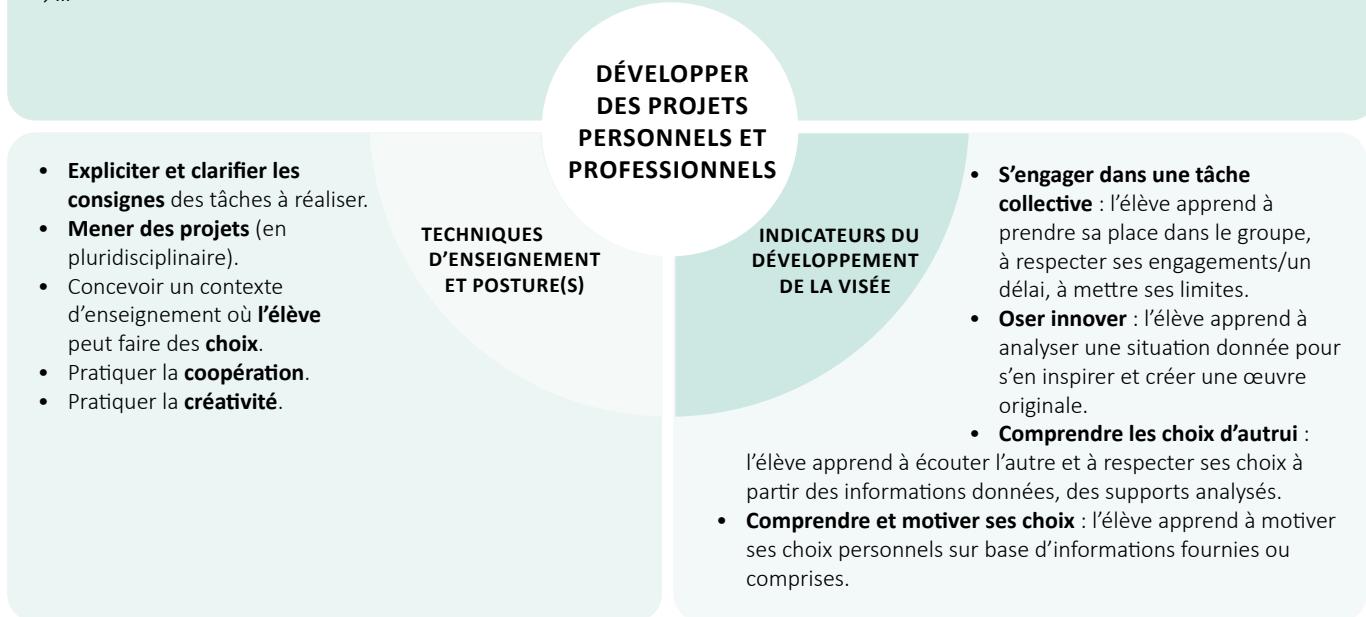
Définition  
Définition

« Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à construire leur vie. Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé »<sup>27</sup>.

### EXEMPLES D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

Offrir, dans le cadre du cours de français, des temps et des modalités permettant à l'élève de s'engager dans des projets personnels, scolaires et professionnels

- Proposer des choix à l'élève (démarches, activités, rythme, personne-ressource...) et lui demander de les motiver.
- Organiser des rencontres (réelles ou virtuelles) avec des auteurs inspirants.
- Apprendre à l'élève à anticiper, à planifier, à gérer son temps...
- Organiser un « café des métiers » : chaque élève présente le fruit de sa recherche à un petit groupe d'élèves qui peuvent poser des questions de clarification.
- Réaliser une production « à la manière de... » pour développer la créativité et l'engagement de l'élève.
- Réaliser une œuvre personnelle originale qui associe texte, image et musique...
- ...



→ **Outil du secteur** : « EPC dans le cours de français ».

<sup>27</sup> FRALA (FWB, 2022, p.206).



## 4.3. Décloisonner les apprentissages

Le cours de français participe également au déploiement des trois dimensions suivantes :

- 1) **la dimension polytechnique et pluridisciplinaire** : proposer des activités qui intègrent l'éducation par et aux médias, qui tissent des liens avec les autres disciplines du tronc commun.
- 2) **la dimension culturelle et artistique** : intégrer l'Éducation Culturelle et Artistique ([ECA\\*](#) et [PECA\\*](#)) dans les activités d'apprentissage.
- 3) **l'Éducation aux choix\*** : proposer des activités d'apprentissage qui développent la pensée critique, permettent de découvrir le monde scolaire et ses filières, d'élaborer des projets personnels.

### 4.3.1. Intégrer la dimension polytechnique et pluridisciplinaire

Les apprentissages à mener tout au long du tronc commun visent à renforcer les savoirs, les savoir-faire et les compétences de base tout en mettant en valeur des contenus et des aptitudes techniques, manuelles et numériques.

Les nouveaux référentiels ont été rédigés dans une optique de « **décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages** »<sup>28</sup>. Pour y parvenir, une articulation entre les contenus d'apprentissage disciplinaires est fortement recommandée.

#### Le cours de français et l'éducation par et aux médias

Dans un monde où le numérique occupe une place de plus en plus importante, un des objectifs de l'école est d'éduquer les jeunes aux médias mais aussi par les médias. Cela relève, entre autres, du cours de français, au sein duquel l'élève va apprendre à lire, écrire, communiquer, publier et créer à l'aide du numérique.

#### Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?

Par « éducation aux médias », on entend, de manière générale, « l'ensemble des pratiques visant le développement des connaissances, des compétences et des pratiques médiatiques de leurs bénéficiaires dans le but de rendre ceux-ci actifs, autonomes, critiques, réflexifs et créatifs dans leurs usages des médias»<sup>29</sup>. L'ensemble de ces connaissances, de ces compétences et de ces pratiques sont désignées par l'expression « **littératie numérique** »<sup>30</sup>.

L'éducation aux médias porte donc à la fois sur :

- **les contenus médiatiques et les langages** (écrits, sonores, visuels, multimodaux), les formes et les genres que ces contenus mobilisent ;
- **les contextes** de production, de diffusion et de réception des médias dans leurs dimensions sociales, économiques et culturelles ;
- **le fonctionnement technique** des outils, dispositifs et plateformes médiatiques et leurs enjeux<sup>31</sup>.



<sup>28</sup> FRALA, 2022, p.12.

<sup>29</sup> Éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun, FWB, 2022, p. 5.

<sup>30</sup> La littératie numérique, selon l'UNESCO, est la capacité à utiliser de manière confiante et critique une gamme complète de technologies numériques pour accéder à l'information, communiquer et résoudre des problèmes dans divers aspects de la vie. Cela inclut la compréhension et l'utilisation des outils numériques, ainsi que la capacité à évaluer et à gérer les informations en ligne.

<sup>31</sup> Inspiré du document «Éducation aux médias» dans les référentiels du tronc commun (FWB, 2022), téléchargeable sur le site [www.csem.be](http://www.csem.be)

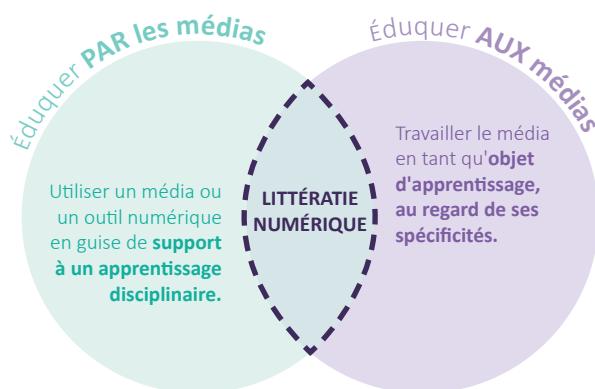
## **Pourquoi intégrer l'éducation aux médias au sein du cours de français ?**

Dans notre société complexe et ultramédiatisée, l'information est accessible sur des supports médiatiques de plus en plus nombreux, en constante évolution. Avec la prolifération des médias et le développement d'outils d'intelligence artificielle (IA), il devient de plus en plus difficile d'évaluer la fiabilité des informations reçues et de savoir où chercher. Les dérives observées, à travers l'usage des réseaux sociaux notamment, relèvent l'importance d'un **apprentissage critique pour nos jeunes**.

Le cours de français, par les objets qu'il propose, par le développement de compétences communicationnelles, par son **approche réflexive et critique**, est dès lors un espace privilégié pour développer ce regard critique sur l'utilisation des médias et les langages qu'ils exploitent.

L'éducation aux médias permet d'envisager :

- **la lecture numérique à travers de nouveaux genres** (lectures augmentées, animées, participatives et interactives) qui modifient les pratiques de lecture, le rapport à l'écrit et à la littérature (Fraisse, 2012) ; (→ **Outil du secteur** « Apprendre et évaluer la réception de textes : pistes concrètes »)
- **un autre rapport à l'information** : l'instantanéité des posts sur les réseaux sociaux, des SMS, des nouvelles sur Internet... Le développement d'outils de détournement (ou de manipulation) de l'information requièrent, de la part des élèves, l'apprentissage d'autres compétences de lecture propres au numérique et l'acquisition d'une plus grande vigilance sur la fiabilité des informations reçues ;
- **des contextes de production, de diffusion et de réception différents**, souvent sources de motivation pour les élèves.



Les exemples de situations d'apprentissage et les outils du secteur indiquent des liens possibles pour exploiter l'outil numérique ou s'en servir comme objet d'apprentissage.

Les pistes sont indiquées par le pictogramme suivant :



## Le cours de français et les autres disciplines du tronc commun

Les référentiels du tronc commun préconisent un **décloisonnement des apprentissages**<sup>32</sup> pour permettre à l'élève de s'appuyer sur des savoir-faire, des savoirs et des compétences appris et mobilisés dans un cours disciplinaire pour être capable de les transférer dans un autre.



Ce tissage entre les disciplines est souvent nébuleux pour les élèves. Tendre vers un transfert des apprentissages entre les disciplines du tronc commun, c'est, entre autres, veiller à **l'explication de ces savoirs, savoir-faire et stratégies/habiletés communs**, en :

- explicitant les **liens concrets** entre les cours (*ex. : réaliser une recherche documentaire sur internet et s'assurer de la fiabilité de la source en français et dans le cours de FMTTN*) ;
- partageant un **langage commun** (*ex. : le langage de l'interprétation d'une œuvre littéraire ou artistique en français, en ECA et en latin*) ;
- explicitant les **compétences et les habiletés communes** aux élèves via des situations concrètes d'apprentissage (*ex. : rendre explicites les compétences communes à exercer quand on lit une expérience scientifique en sciences et quand on lit un texte de structure explicative et descriptive en français*).

Ces pratiques collégiales sont autant de pistes pour favoriser le transfert. Cela invite les équipes à se poser des questions pour travailler ces croisements possibles avec les élèves.

Un exemple de décloisonnement possible : l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans des tâches scolaires variées.

Les compétences en lecture sont sollicitées dans toutes les disciplines, que ce soit pour comprendre un énoncé mathématique, analyser le compte rendu d'une expérience scientifique, interpréter un texte historique ou décrypter une carte géographique. Chaque discipline a la responsabilité de travailler ces compétences.

Il est essentiel d'aider les élèves à établir des liens explicites entre ces compétences afin qu'ils puissent :

- identifier les stratégies de lecture nécessaires à la réalisation de la tâche demandée ;
- comprendre leur utilité ;
- utiliser les ressources à leur disposition pour en rendre compte (par exemple, en s'appuyant sur les informations explicites du texte ou sur leurs connaissances préalables) ;
- déterminer le moment opportun pour les mobiliser (avant, pendant et/ou après la lecture).

Cette approche favorise ainsi un meilleur transfert des compétences en lecture d'un contexte à un autre. Le cours de français est effectivement un espace privilégié pour analyser les différents attendus selon les contextes.

→ D'autres articulations possibles avec les autres disciplines du tronc commun seront proposées dans des **Outil du secteur** via [notre site](#).

<sup>32</sup> FRALA (FWB, 2022, p.12).

### 4.3.2. Intégrer la dimension culturelle et artistique

#### Le cours de français au service de l'Éducation Culturelle et Artistique (ECA)



Le cours de français joue un rôle central dans le développement d'une culture artistique et littéraire des élèves.

Il permet, tout d'abord, **l'accès à un large éventail d'œuvres issues de tous les domaines de notre patrimoine culturel mais aussi de celles d'autres cultures**. Il constitue ainsi l'occasion pour l'élève d'acquérir une meilleure compréhension de la culture francophone, de ses traditions, de son histoire et de ses valeurs, en la confrontant à d'autres cultures. Ce qui contribue à élargir ses connaissances et l'aide à **développer une sensibilité artistique et culturelle**.

Le cours de français encourage également l'élève à s'**exprimer artistiquement**, que ce soit à travers l'écriture, la poésie, le théâtre ou d'autres formes d'art. Il favorise la **créativité** et développe ses **compétences en tant qu'auteur**.

Enfin, les temps de partage de **lectures**, en classe, sont également des moments de dialogue entre des élèves aux identités culturelles parfois bien différentes. L'enjeu de l'interculturalité et du plurilinguisme peut ici être réfléchi et adapté au contexte de la classe.

Le tronc commun intègre de nouvelles disciplines dont le cours d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA), composé des trois modes d'expression artistiques : l'expression plastique, l'expression musicale et l'expression française et corporelle. Ce cours a pour objectif de développer quatre compétences :

- fréquenter des œuvres, des lieux, des objets culturels variés.
- décoder les fondamentaux des trois modes d'expression artistique par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents.
- interpréter le sens d'éléments culturels.
- créer collectivement et/ou individuellement.

Ces quatre compétences font écho aux enjeux et objectifs poursuivis par le cours de français. Des liens méritent d'être tissés, notamment en matière d'appropriation d'un langage pour pouvoir décrire une œuvre et justifier des choix.

Parallèlement à ces connexions possibles, les élèves s'inscrivent, dans leur scolarité, dans un Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) qui reprend l'ensemble des expériences culturelles et artistiques vécues à l'école (visite, sortie théâtre, cinéma, musée, rencontre d'auteur, lecture...). Dans le cadre de ce PECA, **certaines tâches du programme pourraient s'intégrer dans un projet artistique (et/ou interdisciplinaire) plus vaste**.

### 4.3.3. Intégrer des activités d'éducation aux choix

Le cours de français, tout comme les autres disciplines du tronc commun, inscrit l'élève dans une dynamique d'éducation aux choix.

La Direction de l'Enseignement secondaire tend, depuis plusieurs années, à promouvoir des démarches d'orientation dans une dynamique d'éducation aux choix (EdC) qui favorise :

- une **prise de décision réfléchie** ;
- l'**appropriation d'une démarche** pour se donner des repères (y compris dans l'apprentissage) ;
- un projet de vie intégrant l'**invention de soi et la participation** à la construction d'un monde plus solidaire et plus humaniste.

Le cours de français, à travers les attendus liés à des habiletés **de réflexivité, d'auto-évaluation, d'anticipation**, rencontre cette dynamique. Les apprentissages, ancrés dans des situations signifiantes, dans des contextes variés en lien avec des enjeux sociétaux, des questions de type philosophique liées à la citoyenneté... amènent le jeune à **réfléchir sur le sens qu'il donne à ce qu'il apprend, sur ce qui le motive, sur sa manière personnelle d'apprendre**.

Dans la **démarche même d'apprentissage** (cf. Les étapes [itératives\\*](#) du processus de la communication, point 4.5.1.), le cours de français montre de façon explicite en quoi ces activités réflexives sont au service d'une meilleure connaissance de soi, de ses forces, de ses centres d'intérêt...

L'élève est dès lors amené à développer de façon consciente :



- ses **stratégies d'apprentissage**, utiles aux cours de français mais aussi à d'autres cours et/ou aux situations de sa vie (des habiletés de lecture et d'écoute, des habiletés d'expression orale, des compétences en écriture...) ;
- une **connaissance de soi**, de ses forces, de ses intérêts pour se fixer des objectifs scolaires et personnels ;
- une **connaissance du monde scolaire** (des options, des filières et des horizons qu'elles ouvrent) ;
- un **savoir-faire dans ses relations interpersonnelles** (assumer un rôle donné dans une tâche collective, exercer son leadership, être capable d'écouter la parole d'autrui dans le respect...).



## Structurer les apprentissages



### 4.4. Identifier les apprentissages à enseigner

#### 4.4.1. Des savoirs et des savoir-faire annualisés



Quels que soient la structure textuelle et le genre travaillés, les apprentissages portent sur des savoirs et des **savoir-faire annualisés** qui sont synthétisés dans les tableaux du point 5.

Ces **savoirs et savoir-faire** sont à exercer au service de l'apprentissage des différents genres prescrits par le programme et de l'atteinte des productions finales.

« Si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, **l'ensemble des attendus ne devra pas nécessairement avoir été formellement évalué**, a fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et **leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle** »<sup>33</sup>. La maîtrise des attendus peut être évaluée, par exemple, par l'observation en classe, l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs ou individuels qui en résultent, ou par d'autres retours d'information (cf. point 4.7. « Évaluer les apprentissages »).

Chacun est libre de choisir au sein de quelle situation d'apprentissage il va aborder ces savoirs et savoir-faire<sup>34</sup>.

Les **savoirs et savoir-faire**, dans la logique de progression spirale, **se complexifient d'année en année** (au niveau des thématiques et des textes abordés, des constructions textuelles et syntaxiques à maîtriser...). Pour rencontrer cette progression spirale, l'équipe veille à clarifier le niveau de maîtrise minimal attendu en s'appuyant sur :

- le tableau synthétique « D'où vient-on ? Que fait-on ? Où va-t-on ? » (cf. Point 3) ;
- les savoirs et savoir-faire à développer dans chaque étape itérative du processus de la communication (cf. point 4.5.1.) ;
- les verbes opérateurs qui délimitent le niveau de maîtrise prescrit des savoirs et des savoir-faire (**Outil du secteur**) ;
- les savoirs et savoir-faire nouveaux en S2.

#### 4.4.2. Des savoirs et des savoir-faire langagiers à enseigner par les régularités et en contexte

Parmi les savoirs et savoir-faire à enseigner et à travailler figurent ceux qui relèvent de la maîtrise de la langue<sup>35</sup> et de son organisation. Ils sont également **annualisés** et apparaissent dans les tableaux du point 5.2.1. et 5.2.2..

Ils sont enseignés par les régularités (les exceptions se travaillent quand elles se présentent) et en fonction des situations de réception et de production de textes rencontrées.

Pour le détail de cette approche réflexive et critique sur les savoirs et savoir-faire langagiers, cf. **Outil du secteur**.

<sup>33</sup> FRALA (FWB, 2022, p.16).

<sup>34</sup> Même si les savoirs et savoir-faire sont prescrits par année, il convient de rester attentif aux opportunités qui se présentent. Par exemple, si le travail de compréhension du texte, en S1, demande l'appropriation d'expressions figées, il serait dommage de se priver de cet apprentissage sous prétexte qu'il s'agit d'un attendu de S2. Dans ce cas l'apprentissage peut, en effet, être initié en S1 mais non évalué et se poursuivre en S2.

<sup>35</sup> Selon les rectifications orthographiques demandées par le Conseil de la Langue française (1990) et communiquées dans la Circulaire 2475 (2008).



## 4.5. Structurer les apprentissages : Comment enseigner ces savoirs et ces savoir-faire ?

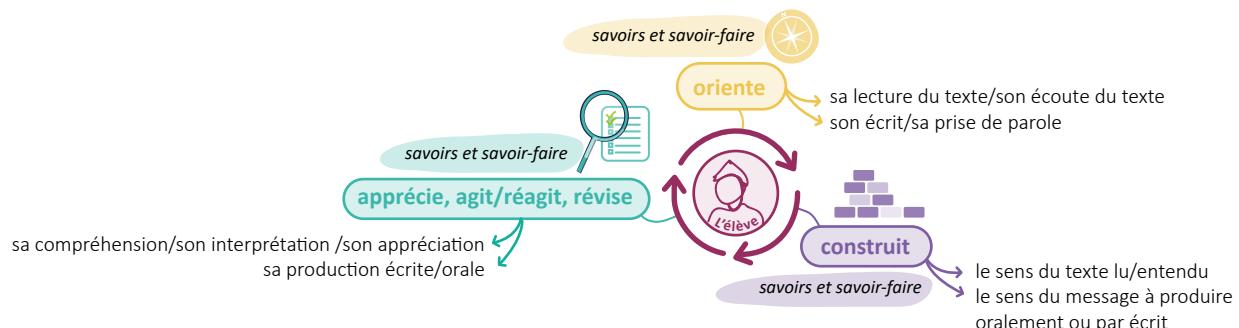
### 4.5.1. Incrire les savoirs et savoir-faire dans chaque étape du processus de la communication

Les savoirs et savoir-faire s'inscrivent dans le **processus de la communication**, en réception et en production.

Que l'élève lise/écoute ou produise un texte (écrit ou oral), il va passer automatiquement par **trois étapes itératives\*** et mobiliser les savoirs et savoir-faire qui y sont associés. Il va ainsi :

- **orienter** sa lecture/son écoute/son écrit/sa prise de parole ;
- **construire** le sens du texte reçu/le sens du texte à produire<sup>36</sup> ;
- **apprécier** le texte, et, tout au long du processus, **agir/réagir et réviser<sup>37</sup>** son action (de compréhension, d'interprétation, d'appréciation ou de production).

Ces trois **étapes non successives** permettent de faire des liens entre les apprentissages des quatre visées disciplinaires (**LIRE, ÉCRIRE, PARLER, ÉCOUTER**). En effet, elles offrent à l'élève **une méthodologie commune de travail**, qu'il soit en situation de réception ou de production de textes. Ces étapes sont donc à enseigner de façon explicite.



### Pourquoi enseigner le processus de la communication ?



Grâce à ces trois étapes, l'apprentissage ne se limite pas à comprendre et à mémoriser des savoirs et des savoir-faire. Au contraire, le processus de la communication invite **l'élève à se questionner, à faire des hypothèses, à choisir des stratégies et des postures, à (in)valider les informations sélectionnées pour réguler l'action en cours et/ou à tirer des leçons pour réaliser une production ultérieure.**

<sup>36</sup> Cette étape permet à l'élève d'élaborer le sens du texte reçu et/ou d'élaborer le contenu de son propre texte ([mise en texte\\*](#)).

<sup>37</sup> Le terme «réviser» est pris dans un sens large de «régulation» du texte : il englobe donc la révision (contenu) et la correction (forme) du texte. La régulation, dans le dispositif pédagogique, offre à l'élève un temps pour s'arrêter, analyser et ajuster le travail effectué. Ces temps d'arrêt lui permettent de réfléchir sur les stratégies utilisées, sur leur efficacité et sur les savoirs et savoir-faire mobilisés dans la tâche. L'objectif est d'enrichir, grâce aux autres élèves de la classe et/ou avec l'aide de l'enseignant, sa valise métacognitive (boîte à outils personnelle).

L'objectif d'automatiser ce processus et d'inscrire les savoirs et savoir-faire dans chacune des trois étapes est ainsi d'amener l'élève, au fil de sa scolarité, à **construire une compétence métacognitive** de moins en moins couteuse en énergie. Cela participe aussi à affiner son fonctionnement dans les apprentissages, à réguler les stratégies...

Ces trois étapes ne sont pas uniquement intéressantes pour le développement des compétences disciplinaires des élèves. Elles servent également de points d'appui pour développer les **visées transversales** : apprendre à apprendre, apprendre à s'orienter, développer la pensée créative et l'esprit d'entreprendre, s'ouvrir à soi et au monde ... tout comme elles participent à la dynamique de **l'éducation aux choix** en aidant l'élève à mieux se connaître en tant qu'apprenant.

L'objectif est de **rendre l'élève autonome et critique, capable de s'adapter** aux différents contextes de communication.

### Comment construire des situations d'apprentissage en s'appuyant sur les étapes du processus de la communication ?



Enseigner les trois étapes du processus de communication, c'est mettre en œuvre une **méthodologie de travail** qui montre à l'élève que toute production et tâche de réception nécessite de passer par ces étapes de planification, de construction et de régulation et l'aider à percevoir qu'un texte (qu'il soit lu/entendu ou produit) nécessite du **temps** et des **ajustements**.

C'est lui montrer que ces trois étapes ne sont pas successives : qu'il lise/écoute ou produise un texte, il va réaliser des va-et-vient et mobiliser des savoirs et des savoir-faire qui concerneront l'une ou l'autre, ou plusieurs d'entre elles, selon les consignes données.

Ces trois étapes sont dès lors à expliciter car elles offrent à l'élève des points de repère stables qui sont, pour lui, des balises de progression :

- L'élève a-t-il correctement planifié sa lecture, son écoute, son écrit, son oral... ?
- L'élève a-t-il utilisé les savoirs et savoir-faire nécessaires pour construire le message lu/entendu/produit ?
- L'élève a-t-il mobilisé des savoirs et des savoir-faire pour réguler la compréhension/l'interprétation, pour retravailler son texte ?

### Comment observer les progrès de l'élève dans sa maîtrise des apprentissages de chaque étape du processus de la communication ?

Construire des critères d'observation avec l'élève et les exploiter tout au long de l'année peut être intéressant pour objectiver sa progression. Ces critères d'observation, associés à chacune des étapes du processus de la communication, cherchent à mettre en lumière :

- les stratégies utilisées par l'élève ;
- les erreurs récurrentes ;
- les progrès de l'élève dans le temps, par comparaison entre différentes tâches de réception et de production.

Cf. l'exemple de grilles critériées pour chaque visée disciplinaire → **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ».

## Quelques exemples d'activités d'apprentissage à mener pour chaque étape

Trois étapes du processus de la communication	Des exemples d'apprentissages (en réception et/ou en production)
<b>Orienter :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa lecture/son écoute</li> <li>• son écrit/sa prise de parole</li> </ul> 	<p>Apprendre explicitement à l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier l'intention et les paramètres de la situation de communication dans laquelle il se trouve pour s'y adapter ;</li> <li>• identifier les caractéristiques spécifiques de la structure du texte et du genre travaillés pour y adapter sa lecture/son écoute/son écrit/son discours ;</li> <li>• décoder les éléments du support et du <u>paratexte*</u> ;</li> <li>• identifier le niveau de langue et les <u>règles de courtoisie*</u> à respecter pour s'adapter au contexte de communication ;</li> <li>• mettre en œuvre des stratégies, des modalités et des postures de lecture/d'écoute adaptées ;</li> <li>• planifier sa <u>mise en texte*/sa mise en voix</u> par la réalisation d'un <u>écrit de travail*</u> ;</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Construire le sens du :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• texte lu/entendu</li> <li>• texte écrit/exprimé oralement</li> </ul> 	<p>Apprendre explicitement à l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comprendre, interpréter et apprécier le texte lu/écouté en dégageant la structure du texte, en construisant des <u>inférences*</u>, en mettant les mots en relation... ;</li> <li>• construire un message pertinent au regard d'une consigne, d'une intention et d'une situation de communication ;</li> <li>• construire un message compréhensible pour le destinataire ;</li> <li>• organiser sa production en tenant compte des caractéristiques de la structure et du genre ;</li> <li>• assurer la cohérence de son texte (segmentation, <u>anaphores*</u>, <u>connecteurs*</u>) ;</li> <li>• enrichir son lexique et le mettre au service de sa lecture/son écoute/sa production écrite ou orale ;</li> <li>• utiliser à bon escient des règles particulières orthographiques, grammaticales et discursives, au service du message oral ou écrit ;</li> <li>• utiliser à bon escient les paramètres verbaux et non verbaux au service d'une production orale ;</li> <li>• créer un support adapté à la communication ;</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Il s'agit d'apprendre à l'élève à se construire progressivement une identité de lecteur, d'auditeur, de scripteur, d'orateur.</p>
<b>Apprécier, agir/réagir, réviser :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa lecture/son écoute</li> <li>• son écrit/sa prise de parole</li> </ul> 	<p>Apprendre explicitement à l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apprécier/évaluer son travail (auto-évaluation, co-évaluation...) ;</li> <li>• évaluer ses stratégies (de lecture/d'écoute/d'écriture/de mise en voix) et les adapter le cas échéant ;</li> <li>• formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ;</li> <li>• motiver des choix, des procédures, des postures ;</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Tout au long du processus d'apprentissage, des activités métacognitives et d'autocorrection, individuelles ou à plusieurs, soutiennent la réflexion de l'élève sur le déroulement de l'activité, sur le résultat attendu et l'adéquation avec son propre travail, sur les caractéristiques attendues, les processus et les stratégies utilisés...</p>

Pour des exemples d'activités d'apprentissage, cf. le point 6.5.

## 4.5.2. Expliciter et garder une trace des liens entre les savoirs et les savoir-faire

### communs aux visées, aux structures et/ou aux genres



Afin d'éviter que l'élève ouvre et ferme des tiroirs et pour l'aider à transférer ce qu'il a appris dans d'autres contextes de communication, il convient de lui enseigner les liens que les savoirs et savoir-faire entretiennent entre eux, d'une visée, d'une structure et/ou d'un genre à l'autre.

L'élève est amené, en réception et en production de textes, à faire des **allers-retours** pour développer, au fur et à mesure de ses apprentissages, des **savoirs et des savoir-faire** (**liés aux stratégies, aux postures et aux modalités**) **communs aux visées, aux structures et/ou aux genres** travaillés.

Ce sont ces **savoirs et savoir-faire communs** qui permettent de **faire les liens entre les visées LIRE, ÉCOUTER, PARLER ET ÉCRIRE** (ils sont repris dans le point 4.5.2.).

#### Exemples d'articulation des apprentissages entre les visées :

- Montrer en quoi les stratégies permettant d'identifier des mots nouveaux dans un texte (LIRE) sont utiles pour le développement des compétences de lecteur (LIRE) et de scripteur (ÉCRIRE).
- Entrainer à identifier les éléments grammaticaux qui assurent l'enchaînement des idées par la lecture d'un texte argumentatif (LIRE) afin de mettre ce savoir au service de la production écrite ou orale (ÉCRIRE, PARLER).
- Décrypter l'usage de connecteurs dans une production (écrite ou orale) (ÉCRIRE, PARLER) afin d'aider l'élève à mieux comprendre le texte lu (LIRE).

#### Pourquoi montrer les liens entre les savoirs et savoir-faire communs aux quatre visées disciplinaires ?



Montrer les liens entre les apprentissages travaillés dans les différentes visées disciplinaires, c'est permettre à l'élève de :

- **renforcer ses apprentissages** : percevoir les relations entre les différentes activités réalisées en classe et les activités de communication (dans et en dehors de la classe).  
*Ex. : Un élève qui sait bien résumer un texte lu pourra mieux organiser ses idées à l'écrit. Un élève, habitué à écouter activement, sera plus apte à argumenter à l'oral.*
- **améliorer la compréhension, l'expression et l'autonomie** : un élève qui fait des liens entre les compétences communicationnelles, textuelles, grammaticales... devient plus autonome.  
*Ex. : Un bon lecteur repère plus rapidement la structure narrative et peut donc plus facilement l'exploiter dans sa production écrite.*
- **transférer plus facilement** les savoirs et savoir-faire dans toute situation de communication de la vie scolaire, personnelle et/ou professionnelle.  
*Ex. : Si un élève comprend que parler aide à écrire, il pourra s'entraîner à reformuler oralement ses idées avant de les rédiger. Cela l'aide à surmonter ses difficultés et à mieux organiser son travail.*

### 4.5.3. Enseigner des savoirs et des savoir-faire spécifiques à une visée, une structure et/ou un genre

En parallèle à l'apprentissage de ces savoirs et savoir-faire communs, l'élève développe des **savoirs et des savoir-faire spécifiques**, rattachés à :

- une visée (ex. pour la visée PARLER : utiliser adéquatement les paramètres du corps dans une prestation orale) ;
- une structure textuelle dominante (ex. pour la structure textuelle dominante narrative : les étapes du schéma narratif) ;
- un genre (ex. pour le genre du conte : les caractéristiques du conte détourné).

Libre à chacun de choisir les situations d'apprentissage dans lesquelles les savoirs et savoir-faire seront mobilisés, tout en veillant à distinguer ceux qui sont communs et ceux qui sont spécifiques.



## Différencier les apprentissages



### 4.6. Différencier les apprentissages : approche évolutive du jeune

L'approche évolutive implique de différencier les apprentissages pour permettre à chaque jeune d'atteindre les objectifs minimaux visés, dans une **logique de gestion collective de l'hétérogénéité** (pour tous les élèves de la classe) ET dans une **logique d'accompagnement ciblée** sur les élèves qui ont besoin d'un soutien accru ne pouvant pas être rencontré par la différenciation à destination de tous.

#### 4.6.1. Pourquoi différencier ?

L'approche évolutive repose sur les sept postulats de l'apprentissage (Burns, 2003) selon lesquels il n'y a pas deux apprenants qui :

- progressent à la même vitesse ;
- sont prêts à apprendre en même temps ;
- utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- résolvent les problèmes de la même manière ;
- possèdent le même profil d'intérêts ;
- sont motivés pour atteindre les mêmes buts ;
- possèdent le répertoire de mêmes comportements.

Compte tenu de cet état de fait, adapter son cours pour répondre à une hétérogénéité des classes de plus en plus grande est une **question d'équité**.

Cela s'appuie également sur le principe d'**éducabilité** : tout individu a, en effet, la capacité d'apprendre, de se développer et de s'améliorer (Meirieu, 1984). Il importe dès lors d'entretenir des attentes élevées pour chaque élève, même si l'apprentissage offrira, dans un premier temps, des tâches simplifiées.

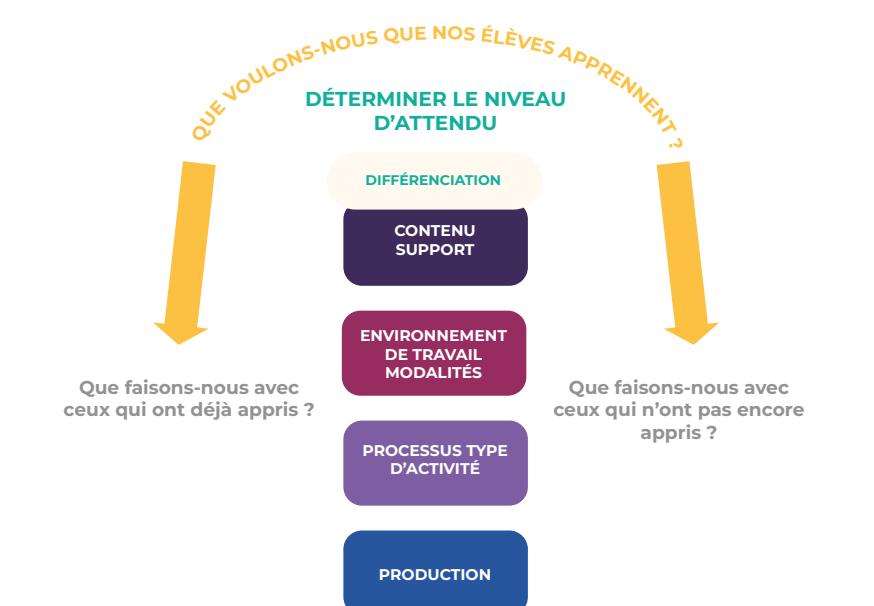
Il ne s'agit pas d'abolir les différences de personnalité et de projets individuels, ni d'individualiser l'enseignement. Il s'agit plutôt de porter chaque élève au maximum de ses capacités, en prenant appui sur le collectif et sur le « déjà-là » de chaque élève, et en reconnaissant une diversité de profils d'apprenants. Il importe de travailler sur les **attendus d'apprentissage minimum pour tous et d'offrir ponctuellement des voies différentes pour les atteindre** (voire les dépasser pour certains).

#### 4.6.2. Comment différencier ?

Pour répondre aux différents **besoins des élèves** (besoin de renforcement, de consolidation ou de dépassement des apprentissages), différentes pratiques de différenciation peuvent être déployées dans la classe et/ou selon des modalités spécifiques organisées par l'école.

Concrètement, les adaptations possibles pour différencier les apprentissages sont variées. Elles se construisent au départ d'un **questionnement pédagogique et de choix organisationnels** propres à chaque école :

Questionnement pédagogique	Que faut-il anticiper et construire avec les élèves ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est l'objectif minimal d'apprentissage à atteindre ?</li>   <li>• Que faut-il enseigner aux élèves pour atteindre cet objectif ?</li> </ul>	<p>Cela demande une planification qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>l'inscription des apprentissages dans la progression du cours.</b> → <i>Est-ce une nouvelle matière ? Cette matière sera-t-elle mobilisée dans un autre contexte ? ... ; (→point 3)</i></li> <li>• <b>l'anticipation des différents paliers</b> (ou étapes) que les élèves sont amenés à franchir avant de pouvoir réaliser la tâche finale demandée. → <i>Ex. : pour que tous les élèves puissent parvenir à réaliser un exposé oral informatif de X min, à partir de textes fournis par l'enseignant et à l'aide d'un support de présentation, ils devront pouvoir... ;</i></li> <li>• <b>l'identification précise des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour atteindre l'objectif visé.</b> → <i>Pour atteindre l'objectif minimal d'apprentissage, quels savoir-faire et quels savoirs l'élève doit-il apprendre ou remobiliser ? S'il ne s'en souvient plus, de quelles ressources disposera-t-il ?</i></li> </ul> <p>Cela nécessite également d'expliciter l'objectif d'apprentissage à travers, notamment, des <b>consignes claires</b> (sans ambiguïté) et <b>compréhensibles pour tous les élèves</b> (FLSco) et de construire, avec eux, les <b>attendus et les critères de réussite</b>.</p> <p>→ <i>Ex. : au terme d'une lecture, certains élèves seront incapables de répondre à la consigne « Décris-moi le cadre de l'action », alors qu'ils seront parfaitement en mesure de répondre à la question explicite suivante : « Peux-tu donner trois éléments du texte qui permettent de se faire une image précise de la maison dans laquelle le personnage vit ? ».</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment identifier les besoins des élèves ?</li> </ul>	<p>Pouvoir identifier le <b>niveau de maîtrise</b> des élèves qui composent la classe : partir du déjà-là, de leurs préconceptions, de leurs représentations... à l'aide de temps diagnostiques (avant, pendant et après les apprentissages) : Observations en classe → <b>Outil du secteur</b> : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ». Auto-évaluation tout au long du processus d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluations par les pairs.</li> <li>• Quiz ciblant un point spécifique (dans ce contexte, des outils numériques d'IA sont particulièrement utiles à exploiter).</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Instaurer un climat de classe au sein duquel <b>l'erreur, utile et nécessaire pour progresser, fait partie du processus d'apprentissage</b>. Faire de la classe un laboratoire, une communauté dans laquelle s'organisent des apprentissages collectifs et, en même temps, individuels.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment soutenir l'apprentissage de tous les élèves grâce à la collaboration/coopération, en classe ou en dehors de la classe, avec un collègue ?</li> </ul>	<p>Cette collaboration peut se faire selon différentes modalités<sup>38</sup>:</p> <table border="1" data-bbox="498 287 1372 660"> <thead> <tr> <th data-bbox="498 287 901 345">Co-enseignement</th><th data-bbox="901 287 1372 345">Co-intervention</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="498 345 901 480"> <i>Co-enseignement disciplinaire : deux enseignants d'une même discipline au soutien d'un même groupe d'élèves.</i> </td><td data-bbox="901 345 1372 480"> <i>Co-intervention interne : un enseignant et un intervenant-expert (logopède) dans la même classe.</i> </td></tr> <tr> <td data-bbox="498 480 901 660"> <i>Co-enseignement transdisciplinaire : deux enseignants de disciplines différentes mais complémentaires pour un même groupe d'élèves.</i> </td><td data-bbox="901 480 1372 660"> <i>Co-intervention externe : collaboration entre enseignants et/ou personnes ressources au même moment mais pas dans le même espace ni avec les mêmes méthodes et les mêmes objectifs. La démarche concerne une aide plus individualisée.</i> </td></tr> </tbody> </table>	Co-enseignement	Co-intervention	<i>Co-enseignement disciplinaire : deux enseignants d'une même discipline au soutien d'un même groupe d'élèves.</i>	<i>Co-intervention interne : un enseignant et un intervenant-expert (logopède) dans la même classe.</i>	<i>Co-enseignement transdisciplinaire : deux enseignants de disciplines différentes mais complémentaires pour un même groupe d'élèves.</i>	<i>Co-intervention externe : collaboration entre enseignants et/ou personnes ressources au même moment mais pas dans le même espace ni avec les mêmes méthodes et les mêmes objectifs. La démarche concerne une aide plus individualisée.</i>
Co-enseignement	Co-intervention						
<i>Co-enseignement disciplinaire : deux enseignants d'une même discipline au soutien d'un même groupe d'élèves.</i>	<i>Co-intervention interne : un enseignant et un intervenant-expert (logopède) dans la même classe.</i>						
<i>Co-enseignement transdisciplinaire : deux enseignants de disciplines différentes mais complémentaires pour un même groupe d'élèves.</i>	<i>Co-intervention externe : collaboration entre enseignants et/ou personnes ressources au même moment mais pas dans le même espace ni avec les mêmes méthodes et les mêmes objectifs. La démarche concerne une aide plus individualisée.</i>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comment différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de tous ?</li> <li>Comment s'appuyer sur l'hétérogénéité de la classe ?</li> </ul>	<p>L'enseignant dispose de différentes ressources pour différencier :</p>  <p>Le diagramme illustre la différenciation basée sur le niveau d'attente des élèves. Il commence par une question orange : « QUE VOULONS-NOUS QUE NOS ÉLÈVES APPRENNENT ? ». En dessous, une bulle bleue indique « DÉTERMINER LE NIVEAU D'ATTENDU ». Deux flèches jaunes pointent vers des colonnes de quatre cases colorées. La première colonne (jaune) est intitulée « DIFFÉRENCE » et contient les cases : « CONTENU SUPPORT », « ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL MODALITÉS », « PROCESSUS TYPE D'ACTIVITÉ » et « PRODUCTION ». La deuxième colonne (bleue) est intitulée « Que faisons-nous avec ceux qui ont déjà appris ? » et la troisième colonne (rouge) est intitulée « Que faisons-nous avec ceux qui n'ont pas encore appris ? ».</p>						

<sup>38</sup> Pour en savoir davantage consulter la brochure « [Le co-enseignement et la co-intervention. Deux modes de collaboration pour la différenciation](#) ».

### 4.6.3. Exemples concrets de différenciation



#### DANS QUEL BUT DIFFÉRENCIER ?

Pour atteindre un **objectif d'apprentissage commun** à tous les élèves de la classe, tous les élèves visent le même point d'arrivée mais des chemins différents peuvent être proposés/entrepris.

Que différencier ?	Comment différencier ?
<b>Les contenus et les supports</b>  Les contenus d'apprentissage, les supports de cours, les textes choisis	<p>L'enseignant peut laisser le choix, quand cela sert l'objectif d'apprentissage, du :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sujet (de l'exposé oral, du texte documentaire à lire...) ;</li> <li>• genre d'un texte à lire/écouter ou à produire ;</li> <li>• ...</li> </ul> <p>L'enseignant peut aussi permettre d'aborder un même apprentissage par le biais de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• supports différents (texte, audio, vidéo, schémas...) ;</li> <li>• textes de longueur différente (textes de plus en plus longs et plus complexes).</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>L'environnement de travail (physique et psychologique)</b>  Tout ce qui va sécuriser l'élève dans ses apprentissages : modalités de travail, rythme, conseils, soutien...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre avec l'aide d'un tiers, entre pairs (Cohen, 1994) ;</li> <li>• Apprendre par regroupements flexibles : travail en autonomie, en binôme, en groupes hétérogènes ou homogènes ;</li> <li>• Apprendre avec un rythme de travail adapté (plan de travail, atelier autonome...) ;</li> <li>• Pouvoir faire des choix (choix d'activité, choix de la temporalité, choix du support de présentation, de la méthode de planification...) ;</li> <li>• Utiliser des écrits de travail qui s'enrichissent et qui se complexifient progressivement (les exploiter à différents moments lors des activités d'apprentissage pour faire le lien entre ce qu'on a lu et ce qu'on doit écrire) ;</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Les processus</b>  Les types d'activités, les consignes données, les méthodes d'apprentissage (étayages, étapes, ateliers autonomes, outils pour soutenir...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à l'enseignement explicite ;</li> <li>• Recourir au co-enseignement ou à la co-intervention (pour observer, soutenir, réexpliquer...) → <a href="#">Brochure du secondaire : Le co-enseignement et la co-intervention</a> ;</li> <li>• Varier les tâches pour atteindre un même objectif ;</li> <li>• Proposer des ateliers en fonction des apprentissages rencontrés (ex. pour travailler la fluidité de lecture : ateliers sur le débit, sur l'intonation en fonction de la ponctuation et de l'intention du texte, sur le vocabulaire et les références culturelles...) ;</li> <li>• Proposer des activités de niveaux de difficulté croissante (cf. exemple à la p.55) ;</li> <li>• Proposer des étayages différents en fonction des besoins des élèves (donner par exemple des gabarits de réponse à certains pour les aider à se lancer dans une tâche d'écriture, une fiche qui explicite les mots difficiles du texte...) → ex. au point 6.2.4. ;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découper la consigne en étapes (cf. ex. à la p.56), lire la consigne, faire reformuler la consigne... ;</li> <li>• Proposer à un élève d'être l'expert de... au service d'un travail collectif ;</li> <li>• Déterminer des espaces de travail dans la classe : grande table pour le travail collectif, espace de recherche, espace calme... ;</li> <li>• Utiliser des outils numériques pour aider à la lecture, à la production (ex. : création d'un <u>chabot</u>* pour travailler conjointement la compréhension, l'interprétation et les stratégies de lecture) ;</li> <li>• ...</li> </ul>
<p><b>Les productions</b></p> <p><b>Les moyens par lesquels l'élève atteste de son apprentissage</b></p>	<p>Quand la situation s'y prête, l'enseignant peut permettre à l'élève de rendre compte des savoirs et des savoir-faire appris par le biais de productions différentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• supports différents (papier ou numériques, textuels ou schématiques...) ;</li> <li>• thématiques différentes (choix du sujet pour une production orale/ écrite...) ;</li> <li>• longueur différente (une production plus courte mais qui poursuit le même objectif) ;</li> <li>• ...</li> </ul> <p>Considérer l'évaluation formative comme un outil d'apprentissage qui peut, dès lors, revêtir des formes variées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grille d'observation (cf. ex. de grilles d'observation dans <b>Outil du secteur</b> : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ») ;</li> <li>• évaluation par les pairs ;</li> <li>• auto-évaluation ;</li> <li>• écrits de travail ;</li> <li>• ...</li> </ul>

Exemple de différenciation par les supports : un même objectif mais des activités différentes pour l'atteindre (ateliers autonomes)

#### Pour travailler la notion d'expansion du nom (articulation lire - écrire)

**Objectifs** : en S1, les élèves doivent identifier les différentes fonctions permettant de compléter un groupe nominal pour rendre le texte pertinent, intelligible et recevable. Cet objectif ne se résume pas à un exercice grammatical d'étiquetage ; l'impact communicationnel des expansions du nom doit être mis en évidence au fil des activités proposées.

**Modalités pratiques** : le module 1 interroge la réception et met l'élève en projet vers l'écriture (la production d'un texte), amenée dans le module 2.

1. Présenter les activités aux élèves, sans hiérarchisation (toutes les activités sont intéressantes<sup>39</sup>). Fixer l'objectif à atteindre : réaliser l'activité « **cible rouge** ».
2. Faire travailler les élèves en autonomie. Les activités « **flèche verte** » et « **flèche bleue** » peuvent correspondre à différents profils d'apprentissage. L'activité « **flèche verte** », plus classique, passe d'abord par la catégorisation et l'activité « **flèche bleue** », visant avant tout le sens, est un peu plus créative. Les élèves en choisissent librement une avant d'aborder l'activité « **cible rouge** ».
3. Si l'élève ne parvient pas à réaliser l'activité choisie, il demande de l'aide à l'enseignant. En fonction du diagnostic, soit l'enseignant lui conseille de passer par l'autre activité préparatoire, soit il l'aide à dépasser le nœud et l'encourage à poursuivre. Dès que l'élève a atteint l'objectif, il passe au module 2.

#### Module 1

Objectif pour TOUS : identifier les différentes fonctions permettant de compléter un groupe nominal pour rendre le texte pertinent, intelligible et recevable.

Supports : Différents textes (narratifs et/ou explicatifs, argumentatifs) sur des fiches « activité » différentes.

→ Activité « **flèche verte** » : à partir de phrases courtes dans lesquelles le nom « noyau » a été entouré, l'élève a pour mission d'identifier les informations qui viennent le compléter → classement des expansions du nom dans un tableau (adjectif épithète – GCN – GCN mis en apposition).

→ Activité « **flèche bleue** » : un texte littéraire court (extrait d'un conte, d'une nouvelle, d'une poésie...). L'élève a pour mission de repérer les noms « noyaux » ainsi que les informations qui les complètent, remplir un tableau pour classer les expansions en trois catégories (les adjectifs épithètes, le groupe complément du nom, le GN mis en apposition) et préciser ce que ces expansions apportent comme sens au texte.



Activité « **cible rouge** » : à partir d'un extrait de texte expurgé de ses expansions du nom, l'élève a pour mission d'enrichir le texte en y ajoutant des expansions du nom différentes et classer ces expansions du nom dans un tableau synthétique. Il doit (par cohérence avec le style des activités flèches vertes et bleues) comparer ensuite son texte et celui, complet, de l'auteur.

*Le texte a-t-il la même couleur ? Qu'est-ce que cela dit de l'intention de communication de l'auteur ? Qu'est-ce que cela dit de celle de l'élève ? Le même champ lexical\* a-t-il été utilisé ? Comment ces expansions du nom orientent-elles la compréhension et l'interprétation du texte ?* Cette activité est le niveau attendu en S1. Un élève qui y parvient peut directement passer au module 2.



Activité « **cible noire** » (dépassement) : à partir d'un extrait de texte et d'une intention spécifique (ex. : faire peur), enrichir le texte en y ajoutant des expansions dont des P2 relatives<sup>40</sup> OU, à partir de petits textes argumentatifs et explicatifs, observer les champs lexicaux utilisés, leur pertinence et leur force de persuasion dans chaque structure dominante dans un classement, même informel.

<sup>39</sup> Ceci est fait pour soutenir la motivation et éviter de stigmatiser les élèves.

<sup>40</sup> L'usage des P2 relatives est un attendu de S2. Si l'élève est capable de les utiliser à bon escient dans sa production, il est dès lors en dépassement.

## Module 2

Objectif pour TOUS : utiliser, dans sa production, des expansions du nom pour enrichir le texte.

Support : une production personnelle (un écrit de travail en cours, une production antérieure)



Activité « **flèche rouge** » : identifier les expansions du nom présentes dans sa production.



Activité « **flèche jaune** » : identifier les expansions du nom et expliquer le sens qu'elles apportent au texte.

*Que se passe-t-il si on les supprime ? Que se passe-t-il si on remplace cette expansion par une autre ?*



Activité « **cible pourpre** » : ajouter du contenu à sa production. Ex. : la description détaillée d'un des personnages (texte narratif), de l'objet présenté (texte explicatif), d'un fait (texte argumentatif)...

**Variantes** : en fonction des besoins des élèves, d'autres étapes ou aménagements peuvent être proposés (toujours au choix de l'élève<sup>41</sup>) :

- fournir aux élèves un lexique utilisable et applicable au sujet du texte ;
- créer une grille d'auto-évaluation détaillant les savoirs et savoir-faire à mobiliser et apprendre ;
- varier les niveaux de difficulté des textes en réception ou proposer différentes thématiques pour favoriser la capacité des élèves à enrichir le texte avec un message plus personnel.

### Exemple de différenciation par la consigne

Cette consigne pourrait être trop complexe : *Lisez le texte et repérez les personnages principaux ainsi que leurs caractéristiques.*

### Diviser la consigne en plusieurs étapes : exemple

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lis le titre et observe les images (s'il y en a).</li><li>• Que devines-tu sur l'histoire ? Note tes idées.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Souligne les noms des personnages dès que tu en trouves un.</li><li>• Note dans le tableau :<ul style="list-style-type: none"><li>- Qui est ce personnage ?</li><li>- Comment est-il décrit (physique, caractère) ?</li><li>- Quel est son rôle dans l'histoire ?</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relis tes notes.</li><li>• Peux-tu dire qui est le personnage principal ? Justifie avec des éléments du texte.</li><li>• Compare tes réponses avec un camarade avant la mise en commun.</li></ul>

→ Des pistes pour différencier sont proposées dans les exemples de situations d'apprentissage (cf. point 6.5.).

<sup>41</sup> Chaque élève qui choisit la ou les phase(s) préparatoire(s) à l'attendu déterminera son propre chemin d'apprentissage et construira dès lors une meilleure connaissance de ses besoins.



## 4.7. Évaluer les apprentissages

« **L'évaluation ne constitue pas une fin en soi** : l'élève n'apprend pas pour être évalué. Ses acquis sont évalués dans une logique formative, pour l'aider à apprendre et à progresser »<sup>42</sup>. Le référentiel insiste sur l'importance d'articuler les savoirs et les savoir-faire dans cette logique d'évaluation au service des apprentissages, qui n'est pas sans lien avec celle d'un apprentissage différencié tenant compte des besoins réels et des progrès de chaque élève.

Ainsi, dans son processus d'apprentissage, l'élève se retrouve régulièrement face à des temps d'évaluation **formatifs** et **sommatifs**. Chacune de ces évaluations poursuit des **objectifs distincts** et peut se décliner de différentes manières.

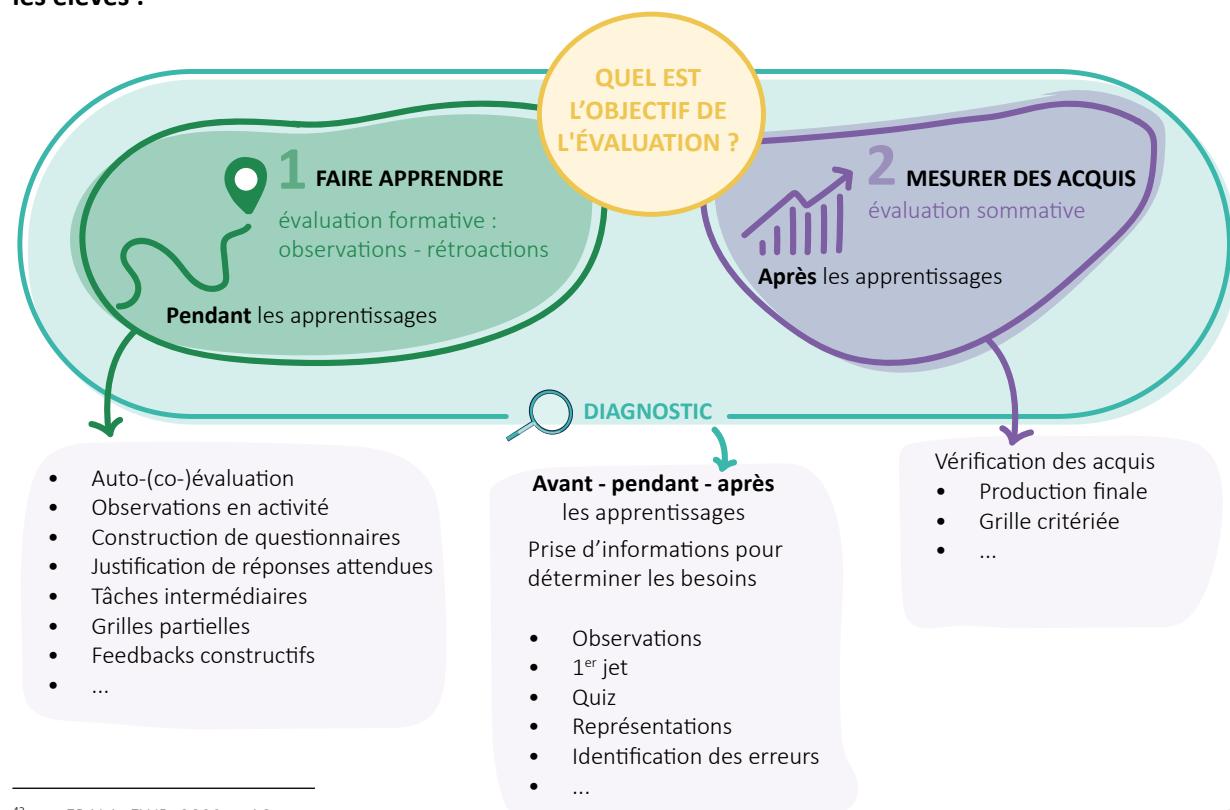
Le référentiel et la Direction de l'Enseignement Secondaire du SeGEC posent des balises pour guider l'enseignant dans sa démarche d'évaluation.

Le référentiel prescrit, pour les évaluations sommatives des productions, l'utilisation de quatre familles de **critères pour l'évaluation sommative**.

### 4.7.1. Les différentes modalités d'évaluation

Le mot « évaluation » peut être source de tensions. Pour s'en prémunir, il est utile de revenir à l'étymologie du mot « **évaluer** » qui signifie « **donner de la valeur à** ».

Chaque modalité d'évaluation donne ainsi de la valeur à une intention. Elle donne du sens à ce qui est accompli en classe. Ce qui importe avant tout, c'est **l'intention donnée à l'évaluation et partagée avec les élèves :**



<sup>42</sup> FRALA, FWB, 2022, p.16.

## 4.7.2. Les prescrits du référentiel et conseils du secteur

### Évaluer les compétences de production et de réception

- **Prescrits du référentiel :**

Les évaluations sommatives s'appliquent à des **compétences de production et de réception** prescrites par le référentiel.

Les **savoirs et savoir-faire** correspondant aux attendus d'apprentissage **doivent être entraînés selon leur répartition annuelle**. Ils sont à exercer **au service des productions finales et des tâches de réception**. Ces savoirs et savoir-faire **ne peuvent pas faire l'objet d'une évaluation sommative pour eux-mêmes**. En revanche, s'il le souhaite, l'enseignant peut évaluer ponctuellement la maîtrise de ces attendus de façon **formative**. Ce n'est toutefois pas une obligation, d'autant plus s'il s'agit d'évaluations considérant ces attendus de façon isolée et indépendante (au plus vite l'élève comprendra que ces attendus sont ensemble au service d'une compétence, au mieux il appréciera la démarche de transfert des apprentissages) ; **l'enseignant peut très bien apprécier la maîtrise des attendus par l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs ou individuels** qui en résultent<sup>43</sup>.

Tous les **savoirs et savoir-faire langagiers à maîtriser par l'élève ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation formelle**<sup>44</sup>. Le référentiel prescrit de les **enseigner par les régularités** et en **lien avec les productions et au service de la réception**. Les exceptions se traitent quand elles sont rencontrées (pour une approche de la grammaire par le sens et pour une vue d'ensemble des savoirs et savoir-faire langagiers, cf. **Outil du secteur**).

Si l'enseignant constate, en cours ou en fin d'apprentissage, la **non-maîtrise de certains attendus** par l'élève, il se repose sur ses **observations pour cerner les ressources et les difficultés** de l'élève et cibler des pistes de réajustement. Cela pourra permettre à l'enseignant de participer à la **réflexion collégiale sur la stratégie d'accompagnement personnalisé\*** la plus adéquate à proposer à l'élève. Par ailleurs, c'est tout au long de l'année scolaire, au fur et à mesure de ses observations (activités ou évaluations diagnostiques et formatives), que l'enseignant va veiller à mettre en place des stratégies **d'accompagnement personnalisé** et, le cas échéant, des **dispositifs spécifiques**, dans le but de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés en cours d'apprentissage et de poursuivre avec fruit son parcours, dans l'année suivante du tronc commun<sup>45</sup>.

- **Conseils du secteur :**

Comme il convient de rendre l'élève compétent en production comme en réception de textes, l'équipe est invitée, pour déterminer le seuil de réussite du cours, à **tendre vers un équilibre dans la pondération des tâches de production et de réception** (pour une proposition de feuille de route de communication des résultats des évaluations sommatives, cf. **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir » ).

Dans un système de notation, il est important d'**éviter que l'élève ne soit sanctionné sur base d'un seul essai**. En apprentissage, des grilles d'observation peuvent ainsi être utiles pour récolter des éléments concrets sur l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. De plus, pour éviter de sanctionner ou de faire réussir abusivement un élève, un **nombre de critères minimaux de réussite** sont **déterminés** en fonction des apprentissages réalisés. Ils sont à différencier des critères de perfectionnement.

Dans certains cas, l'évaluation sommative peut se réaliser **seul ou à plusieurs**. Si elle repose sur un travail collaboratif, il est important d'expliquer aux élèves les critères d'évaluation du travail de groupe.

L'évaluation sommative des compétences de réception est **réalisée, au moment opportun et en nombre adéquat**, par le biais d'une modalité au choix, en fonction des apprentissages réalisés en classe et des attendus de maîtrise desquels on souhaite mesurer l'acquisition.

<sup>43</sup> FRALA (FWB, 2022, p.16).

<sup>44</sup> FRALA (FWB, 2022, p.16).

<sup>45</sup> FRALA (FWB, 2022, p.16).

## Évaluation sommative des compétences de production

- **Prescrits du référentiel :**

Les productions à réaliser sont prescrites par le référentiel pour chaque structure textuelle dominante : cf. tableau des tâches finales.

Les productions attendues doivent **tenir compte de l'âge des élèves, de leur niveau d'apprentissage, de leur parcours de vie, de leur avancée dans le cursus**. Ainsi, pour des élèves de 12-13 ans, ce seront davantage des productions inscrites dans des situations familiaires du monde réel ou imaginaire.

Une évaluation sommative d'une production (écrite ou orale) doit s'accompagner d'une grille comprenant les critères de **lisibilité / audibilité, recevabilité, intelligibilité, pertinence**. En apprentissage, les indicateurs qui y sont reliés sont explicités à l'élève et des modèles de réussite sont proposés.

## Évaluation sommative des compétences de réception

- **Prescrits du référentiel :**

L'évaluation de la réception de textes doit porter sur les trois niveaux de compétence de lecture et d'écoute que sont la compréhension, l'interprétation et l'appréciation du texte et de l'acte de lecture ou d'écoute<sup>46</sup>. Elle doit ainsi permettre d'observer l'acquisition par l'élève de différentes compétences, parmi lesquelles :

- **exprimer le sens global ;**
- **expliciter ses modes et ses stratégies de lecture ou d'écoute ;**
- **expliciter le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ;**
- **appliquer une consigne ;**
- **vérifier et valider/invalider une information ;**
- **confronter ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.**

En classe, l'évaluation sommative des visées LIRE, ÉCOUTER, ÉCRIRE, PARLER portera majoritairement sur des **messages** ou des **textes papier ou numériques d'une longueur moyenne de 1000 à 2000 mots**<sup>47</sup>, pouvant relever de n'importe quelle structure textuelle dominante (cf. Tableau des genres).

Le référentiel ne prescrit pas le nombre d'évaluations sommatives des compétences de réception ni les modalités (questionnaire, médiation créative...).

- **Conseils du secteur :**

L'évaluation sommative des compétences de réception peut être réalisée par une **épreuve indépendante** de la réalisation d'une production ou être envisagée comme une **tâche intermédiaire** à une production. Dans ce cas, elle est organisée au préalable et fait l'objet d'une vérification afin de s'assurer que l'élève a compris le texte avant la production attendue.

Les évaluations de la réception de textes trouvent davantage sens si elles sont reliées à un contexte plus vaste et plus signifiant. Le questionnaire de vérification de lecture n'est pas un but en soi, mais une **étape au service des apprentissages et des discussions en classe visant à alimenter une réflexion ou à mesurer une aptitude à comprendre, à interpréter et à apprécier le texte** (pour construire un bon questionnaire de lecture → **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir » ).

Quelle que soit la modalité d'évaluation choisie, la grille d'évaluation veille à recourir à des **critères spécifiques aux compétences de réception (compréhension, interprétation, appréciation)**, qui sont à distinguer des critères utilisés pour vérifier les compétences de production.

→ Pour des pistes concrètes sur l'évaluation (formative et sommative), des exemples de grilles d'évaluation sommative, des conseils pour l'organisation et l'évaluation d'une production collective... cf. **Outil du secteur** « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ».

<sup>46</sup> FRALA (FWB, 2022, p.167).

<sup>47</sup> Ibid.

### 4.7.3. Les critères et les indicateurs de l'évaluation sommative des tâches de production

Il n'y a pas d'évaluation légitime sans critères et indicateurs communs aux enseignants et connus des élèves.

La grille ci-dessous synthétise les **critères de l'évaluation sommative des tâches de production** → **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ».

Les indicateurs sont proposés à titre d'exemples. Libre à chacun de les sélectionner au regard de ses objectifs et des apprentissages qu'il a effectivement mis en place, et de les reformuler dans un langage accessible aux élèves (cf. Français langue de scolarisation, pp. 12-13).



Les **quatre critères (lisibilité-audibilité, recevabilité, intelligibilité, pertinence)** correspondent aux qualités attendues de la production et doivent systématiquement apparaître dans les grilles d'évaluation sommative.

Pour être opérationnels, ces critères sont accompagnés d'indicateurs : signes observables de la qualité exprimée dans le critère.

La deuxième colonne de la grille s'adresse davantage aux enseignants.

Les critères sont présentés dans l'ordre avec lequel l'évaluateur juge la tâche réalisée (de sa lisibilité/audibilité à sa pertinence). Il est possible, en revanche, de les présenter à l'élève dans le sens inverse : sa production veille avant toute chose à être pertinente, intelligible, recevable, et enfin lisible ou audible.

L'évaluation sommative ne recourt pas à des critères d'exclusion<sup>48</sup>. En revanche, un élève qui ne respecte pas les valeurs démocratiques (usage de propos racistes, homophobes...) se voit attribuer la note de 0 pour le critère de pertinence ainsi que l'indicateur du respect des règles de la courtoisie.

Critères	L'élève est capable de	Indicateurs <sup>49</sup> à observer
Lisibilité-Audibilité	Apprécier que son écrit/oral est lisible/audible/publiable et le réguler le cas échéant  Adapter la présentation matérielle de son document en fonction des consignes scolaires <sup>50</sup> par la mise en page globale (titre, marge, date... à l'appréciation de l'enseignant)	Les critères qui rendent le message lisible : - Calligraphie/Typographie - Emploi de correcteurs - Mise en page/respect des consignes de présentation - ...  Les critères qui rendent le message audible : - Articulation - Volume - Débit - ...
Recevabilité	Orienter sa production écrite/orale en fonction du texte (intention, structure, genre)	- Registre - Ton - Règles de courtoisie - Prise en compte des propos d'autrui - Énonciation - Posture/gestuelle - Respect des caractéristiques du genre - ...
	Apprécier/réguler sa production écrite/orale pour qu'elle respecte les normes linguistiques (code)	- Orthographe - Syntaxe (règles générales d'accord) - Ponctuation - Lexique (mot incorrect/inconnu/inventé/...) - ...

<sup>48</sup> Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 6, 3°.

<sup>49</sup> Ces indicateurs sont clarifiés et développés dans l'Outil du secteur : L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir.

<sup>50</sup> Ne pas oublier l'importance et la nécessité des aménagements raisonnables.

<b>Intelligibilité</b>	Produire un texte écrit/oral autosuffisant : contenu suffisamment explicite au regard de la situation de communication, de la structure, du genre	- Production globalement compréhensible pour le destinataire (proportion acceptable d'implicite) - ...
	Assurer l'organisation du texte	- Structure textuelle adéquate - Progression logique (pas de contradiction interne) et/ou chronologique des informations - ...
	Assurer la cohérence du texte	- Segmentation du texte - anaphores - Connecteurs/liens sémantiques - Concordance et système des temps - ...
<b>Pertinence</b>	Élaborer des contenus adéquats par rapport à la thématique/à la tâche/à la production/à la situation de communication...	



**La recevabilité de l'orthographe lexicale et grammaticale** (à distinguer de la recevabilité de la syntaxe, de la ponctuation, du lexique...) est évaluée en fonction d'un **pourcentage de formes correctes attendues dans la copie**. Ce pourcentage constitue le seuil de réussite attendu.

L'élève, tant en apprentissage qu'en évaluation, s'assure de la justesse orthographique à **l'aide d'outils d'auto-correction et d'ouvrages de référence (papier et/ou numériques)**.

Quand ?	% des formes correctes attendues
Fin cycle 2 (P2)	50
Fin cycle 4 (P6-CEB)	80
Fin du tronc commun (S3)	90
Fin du DS (S6-CESS)	97
Fin des études supérieures	99

#### Code linguistique % formes correctes

Principes :

- Baser l'évaluation sur le nombre de mots correctement orthographiés et non pas sur le nombre d'erreurs
- Établir une proportion
- Formule :  $(\text{nombre total de mots} - \text{nombre d'erreurs}) / \text{nombre total de mots} \times 100$

Avantages :

- Valorisant, encourageant
- Outil de différenciation
- Objectif
- Évolutif

Si une même erreur d'orthographe lexicale apparaît plusieurs fois sur la copie, elle n'intervient qu'une seule fois dans le calcul du pourcentage des formes correctes.

*Ex. : Un élève qui a mal orthographié le mot "mallette" plusieurs fois dans son texte ne peut être pénalisé qu'une seule fois.*

## 5. ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES



### 5.1. Attendus de maîtrise communs et spécifiques aux visées disciplinaires

Pour devenir compétent en réception et en production, l'élève est amené à lire/écouter et produire à l'écrit/à l'oral des textes de genres et de structures variés.

Le tableau ci-dessous permet à l'enseignant d'avoir une vision synthétique des contenus d'apprentissage à réaliser en S1. Il se veut être un soutien pour l'aider à :

- percevoir les articulations possibles entre les visées (des savoirs et des savoir-faire communs à (re) mobiliser d'une situation d'apprentissage à une autre) ;
- identifier les apprentissages spécifiques aux visées de réception et de production (les stratégies particulières, les compétences propres à l'une ou à l'autre...) ;
- organiser les apprentissages en tenant compte de l'étape dans laquelle l'élève se trouve (que mettre en œuvre quand il oriente son écrit/sa prise de parole/son écoute... ; quand il construit le sens du texte/son texte ; quand il apprécie, révise ?).

#### EN RÉCEPTION : LIRE - ÉCOUTER

##### Orienter sa lecture/son écoute



- Caractériser et tenir compte des paramètres de la situation de communication
- Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication
- Identifier les règles de la courtoisie
- Reconnaître la structure des textes lus/entendus
- Identifier le type de support utilisé, y compris numérique
- Expliciter et dégager sa stratégie d'écoute ou de lecture en fonction du support, du contexte...

##### Construire le sens du texte



- Élaborer des significations
  - Utiliser des informations pour construire des inférences
  - Analyser les éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte
  - Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel
  - Gérer l'intertextualité
- Dégager la cohésion du propos
  - Expliquer la cohésion textuelle\* (lire)
- Traiter les unités lexicales
- Traiter les unités grammaticales
  - Appliquer la syntaxe de l'oral
  - Utiliser les unités grammaticales pour produire le sens
  - Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple (lire)
- Assurer la présentation du message

#### EN PRODUCTION : ÉCRIRE - PARLER

##### Orienter son écrit/sa prise de parole



- Caractériser et tenir compte des paramètres de la situation de communication
- Identifier et utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication
- Identifier et utiliser les règles de la courtoisie
- Reconnaître les structures de textes
- Identifier le type de support utilisé, y compris numérique
- Réaliser une planification

##### Construire le sens du texte



- Élaborer des contenus
  - Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole
  - Gérer l'intertextualité
- Assurer la cohésion du propos
  - Respecter les liens
- Utiliser les unités lexicales
- Traiter les unités grammaticales
  - Appliquer la syntaxe de l'oral
  - Utiliser les unités grammaticales pour produire le sens
  - Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple (écrire)
- Assurer la présentation du message/mise en page du document
  - Mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux
  - Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation (parler)
  - Assurer la lisibilité graphique de sa production (écrire)
  - Modaliser son propos

##### Apprécier , agir/réagir, réviser le sens du texte



- Ajuster son écoute et sa lecture
- Se situer personnellement par rapport au document
- Se construire une identité de lecteur/d'auditeur

##### Apprécier le texte, agir/réagir, réviser sa production écrite/sa prestation orale



- Vérifier et ajuster sa production
  - Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer



## 5.2. Savoirs et savoir-faire à enseigner

Les tableaux des pages suivantes présentent les attendus de savoirs et de savoir-faire pour développer les compétences de lecteur/d'auditeur et de scripteur/orateur décrites à la page précédente.

- Les pages 64 à 69 présentent les savoirs et savoir-faire à enseigner/mobiliser en situation de réception de textes.
- Les pages 70 à 74 présentent les savoirs et savoir-faire à enseigner/mobiliser en situation de production de textes.

### Clés de compréhension pour la lecture des tableaux :

Les tableaux se subdivisent en trois parties selon que les savoirs et savoir-faire concernent des attendus de maîtrise pour :



- Orienter sa lecture/son écoute/son écrit/sa prise de parole



- Construire un message significatif



- Apprécier, agir/réagir, réviser

Les attendus de savoirs sont indiqués à gauche; les attendus de savoir-faire à droite.

Chaque savoir et savoir-faire apparaît sous la forme d'un **verbe opérateur** qui est un indicateur pour baliser le niveau de maîtrise attendu, à minima, pour tous les élèves (pour plus d'explications, voir p.75).

## 5.2.1. Savoirs et savoir-faire en réception de textes (LIRE et ÉCOUTER) pour la S1



Pour orienter sa lecture/son écoute

EN RÉCEPTION	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Composantes de la situation de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Caractériser les paramètres de la communication</b> : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ;</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Caractériser les intentions de communication</b> : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.</li> </ul> <p><b>Les niveaux de langue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication</b></li> </ul>	<p><b>Tenir compte des paramètres de la situation de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Analyser les paramètres de la situation de communication</b> : énonciateur, destinataire, message, intention dominante pour planifier sa lecture, son écoute.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>En fonction du statut de l'énonciateur, émettre une hypothèse sur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le genre ;</li> <li>• l'intention dominante ;</li> <li>• la structure ;</li> <li>• le contenu (thème et propos).</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Les règles de courtoisie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les règles de courtoisie</b> : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...</li> </ul>	
	<p><b>Les structures de textes, y compris numériques</b></p> <p><u>À la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre sa structure dominante (y compris numérique)</b> : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.</li> </ul>	
	<p><b>Les éléments du support, y compris numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre les éléments du paratexte</b> : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, hyperlien, image, bruitage, générique...</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les types de supports</b> utilisés, y compris numériques.</li> </ul>	

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Les stratégies d'écoute et de lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Explicitier les stratégies d'écoute et de lecture :</b> attitude de concentration, attitude corporelle adéquate, choix d'une posture et/ou d'une modalité de lecture/d'écoute.</li> <li>□ <b>Distinguer les postures de lecture :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• littéraire (centrée sur la richesse du texte) vs fonctionnelle (centrée sur l'information),</li> <li>• participative vs distanciée (analytique),</li> <li>• compréhensive vs interprétative</li> </ul> </li> <li>□ <b>Distinguer les modalités de lecture :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrale/sélective ;</li> <li>• détaillée/globale (ou « de survol »).</li> </ul> </li> <li>□ <b>Distinguer les différentes modalités d'écoute :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• directe/différée ;</li> <li>• intégrale/sélective ;</li> <li>• avec ou sans retours en arrière ;</li> <li>• avec ou sans traces.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Dégager, en fonction du support (y compris numérique), du projet, du contexte de l'activité et du temps accordé, sa stratégie d'écoute ou de lecture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Mettre en œuvre les stratégies de lecture et d'écoute :</b> attitude de concentration, attitude corporelle, choix d'une posture et d'une modalité de lecture/d'écoute.</li> <li>□ <b>Choisir une modalité de lecture</b> en fonction de la structure, du genre et de la consigne donnée : <ul style="list-style-type: none"> <li>• intégrale/sélective,</li> <li>• détaillée/globale (ou « de survol »).</li> </ul> </li> <li>□ <b>Distinguer les postures de lecture :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ;</li> <li>• participative (centrée sur les émotions) vs distanciée (analytique) ;</li> <li>• compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur).</li> </ul> </li> <li>□ <b>Choisir les modalités d'écoute :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• directe/différée ;</li> <li>• intégrale/sélective ;</li> <li>• avec ou sans retours en arrière ;</li> <li>• avec ou sans traces.</li> </ul> </li> </ul>



## Pour construire le sens du texte lu/entendu

EN RÉCEPTION

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
		<p><b>Utiliser des informations pour construire des inférences</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Repérer et mettre en relation des indices</b> qui permettent de construire le sens du document.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Relier des informations du texte aux éléments non verbaux</b> du document (y compris numérique).</li><li><input type="checkbox"/> <b>Vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites</b> issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience du monde.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Intégrer progressivement de nouvelles informations</b> pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation.</li></ul>
	<p><b>Les principales caractéristiques des genres non littéraires et littéraires envisagés, y compris numériques</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre les caractéristiques des genres</b> littéraires et non littéraires traités.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Dégager</b> les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; la chronologie ; le point de vue (interne et externe).</li></ul>	<p><b>Analyser des éléments qui contribuent à percevoir le sens global du texte</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Dégager :</b><ul style="list-style-type: none"><li>• la structure ;</li><li>• les principales étapes de la narration ;</li><li>• le thème et le propos ;</li><li>• la thèse, les arguments, les exemples.</li></ul></li><li><input type="checkbox"/> <b>Rechercher les informations essentielles</b> et en <b>garder une trace</b>.</li><li><input type="checkbox"/> <b>(R)établir l'ordre chronologique</b> et repérer une <b>ellipse*</b>.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Repérer</b> un champ lexical.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Expliciter</b> les éléments d'une <b>comparaison</b> et la <b>reformuler</b>.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Repérer les verbes opérateurs</b> et <b>accomplir</b> l'action.</li></ul>
	<p><b>Les éléments du support</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Identifier des effets produits par les procédés techniques</b> (floutage, déformation de la voix, voix off, cadrage, plans, animations...).</li></ul>	<p><u>À l'écoute</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Décrypter et interpréter les procédés techniques</b> (floutage, déformation de la voix, cadrage, voix off, animations...).</li><li><input type="checkbox"/> <b>Décrypter les aspects paraverbaux</b> (volume, débit, pauses, intonation...) et non verbaux (postures, gestes, regard, mimiques, occupation de l'espace, distance...).</li><li><input type="checkbox"/> <b>Mettre</b> en relation le son et l'image.</li></ul>
	<p><b>Le thème et le propos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème)</b>.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Repérer thèse, arguments, exemples</b>.</li></ul>	
	<p><b>La présentation du texte écrit</b></p> <p><u>À la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre</b> à produire.</li></ul>	

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
		<p><b>Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Distinguer en justifiant :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le vraisemblable de l'invraisemblable ;</li> <li>• le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) ;</li> <li>• l'auteur du narrateur.</li> </ul> </li> </ul>
		<p><b>Gérer l'intertextualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Comparer et relier des documents.</b></li> </ul>
	<p><b>Les éléments qui assurent la cohésion textuelle</b></p> <p><u>À la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Déterminer les anaphores</b> : pronom, synonyme, répétition.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques : <b>Comparaison ; Cause-conséquence ; Temps ; Hiérarchie.</b></li> <li>• <b>l'emploi des marques de ponctuation</b> les plus courantes liées aux productions.</li> <li>• <b>l'organisation du texte</b>, le fonctionnement du découpage en paragraphes.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer les organisateurs textuels/marques visibles</b> d'organisation du texte (titraille, puces, police...).</li> </ul> <p><u>À l'écoute</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ;</li> <li>• Les anaphores (pronom, synonyme, répétition).</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Expliquer la cohésion textuelle</b></p> <p><u>À la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Faire apparaître l'organisation du texte</b> : paragraphes, titres, intertitres, organisateurs textuels, hyperliens...</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Dégager les connexions</b> (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière logique, chronologique).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Explicitier les liens anaphoriques</b> (synonymes, pronoms, paraphrases...).</li> </ul>
	<p><b>Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>les termes spécifiques</b> d'une thématique ou d'un objet,</li> <li>• les termes mélioratifs/péjoratifs.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre les préfixes et leur impact sur le sens du mot</b> : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...</li> </ul>	<p><b>Construire le sens des mots inconnus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Explicitier le sens d'un mot</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dans son contexte ou en se référant à son <u>cotexte*</u>, à sa famille, à son étymologie, à sa forme...</li> <li>• en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique.</li> </ul> </li> </ul>

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
EN RÉCEPTION	<p><b>La syntaxe de l'oral</b></p> <p>À l'écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la répétition ;</li> <li>• l'usage de l'élation ;</li> <li>• l'usage des liaisons obligatoires/interdites ;</li> <li>• des connexions ;</li> <li>• le système des temps.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Appliquer la syntaxe à l'oral</b></p> <p>À l'écoute</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser/prendre en compte une syntaxe adéquate à la prestation :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• répétition ;</li> <li>• élation ;</li> <li>• liaisons obligatoires ;</li> <li>• connexions ;</li> <li>• système des temps ;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>L'influence de la ponctuation sur l'oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Distinguer</b> les pauses longues des pauses courtes, les intonations liées aux différents signes de la ponctuation.</li> </ul>	
	<p><b>Les paramètres paraverbaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• débit ;</li> <li>• intonation ;</li> <li>• volume ;</li> <li>• articulation ;</li> <li>• pauses ;</li> <li>• accents d'insistance ;</li> <li>• prononciation ;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Les paramètres non verbaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• posture ;</li> <li>• gestuelle ;</li> <li>• regard ;</li> <li>• mimique ;</li> <li>• déplacements.</li> </ul> </li> </ul>	
	<p><b>Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les marques nominales et verbales (les terminaisons) ;</li> <li>• les marques de types et de <a href="#">formes de phrases*</a> ;</li> <li>• les indices spatiotemporels.</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les marques nominales et verbales (terminaisons) ;</li> <li>• Les indices spatiotemporels ;</li> <li>• Les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ;</li> <li>• Le référent des principales anaphores.</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Les phrases complexes* et les phrases multiples*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• par subordination ;</li> <li>• par coordination ou juxtaposition.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple</b></p> <p>À la lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre les constituants d'une phrase :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• complexe : la proposition principale et la proposition subordonnée circonstancielle de comparaison, de cause, de conséquence et de temps.</li> <li>• multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Modaliser son propos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser des modalisateurs*</b></li> </ul>



## Pour apprécier, agir/réagir, réviser le sens du texte lu/entendu

EN RÉCEPTION	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<b>Culture littéraire et artistique</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre</b><ul style="list-style-type: none"><li>• des œuvres du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs ;</li><li>• des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.</li></ul></li></ul>	<b>Se construire une identité de lecteur/auditeur</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Prendre appui</b> sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour <b>justifier</b> ses préférences (auteurs, genres...).</li><li><input type="checkbox"/> <b>Se donner des défis</b> (variété des textes, longueur, stratégies à expérimenter...).</li></ul>
	<b>Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...d'un auteur</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur :</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Gestion de la temporalité (récit linéaire, anticipation, retours en arrière...);</li><li>• Récits parallèles, enchâssés ;</li><li>• Rythme de la narration (ellipse, résumé...), du montage ;</li><li>• Focalisation interne/externe ;</li><li>• Narration unique/polyphonique, présence d'inventions langagières (figure de style...) ;</li><li>• Mise en page ;</li><li>• Ton utilisé (sérieux, comique, ironique, critique...) ;</li><li>• Représentation figurative ou non figurative (choix de couleurs, floutage, cadrage, incrustation...).</li></ul></li></ul>	<b>Se situer personnellement par rapport au document</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> Selon le genre et le support, <b>expliquer les effets de sens produits par les choix d'un auteur</b> (choix stylistiques, techniques, narratifs, iconographiques...).</li><li><input type="checkbox"/> <b>Partager</b> une impression, une émotion, une perception et l'étayer.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Formuler</b> une appréciation fondée sur des critères pertinents.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Établir des liens avec le monde.</b></li></ul>
		<b>Évaluer et ajuster ses stratégies de lecture/d'écoute</b> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Évaluer</b> ses stratégies et les <b>adapter</b> le cas échéant (apprendre à apprendre).</li></ul>

## 5.2.2. Savoirs et savoir-faire en production de textes (ÉCRIRE – PARLER) pour la SI



### Pour orienter son écrit/sa prise de parole

EN PRODUCTION	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Composantes de la situation de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Caractériser les paramètres de la communication</b> : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Caractériser les intentions de communication</b> : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.</li> </ul>	<p><b>Tenir compte des paramètres de la situation de communication</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Analyser les paramètres de la situation de communication</b> : énonciateur, destinataire, message, intention dominante pour planifier son écrit, sa prise de parole.</li> </ul>
	<p><b>Niveau de langue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier le niveau de langue</b> adapté à la situation de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser le niveau de langue</b> adapté à la situation de communication.</li> </ul>
	<p><b>Les règles de courtoisie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les règles de courtoisie</b> : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...</li> </ul>	<p><b>Appliquer les règles de courtoisie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Respecter</b> les temps et tours de parole, les critères de présentation orale et écrite, le point de vue d'autrui...</li> </ul>
	<p><b>Les structures de textes, y compris numériques</b></p> <p><u>Pour une production écrite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre</b> les structures de textes : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.</li> </ul>	
	<p><b>Les éléments du support, y compris numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre les éléments du paratexte</b> : couverture, titre, sous-titre, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, lien hypertexte, image, bruitage, générique...</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier les types de supports utilisés</b>, y compris numériques.</li> </ul>	

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Les stratégies d'écriture et de prise de parole</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite</b> : planification, textualisation/mise en voix, révision/<a href="#">correction*</a>.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Explicitier la planification</b> : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix de la démarche...</li> </ul>	<p><b>Réaliser une planification</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Analyser</b> la situation de communication.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Rechercher des idées.</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Élaborer un plan.</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Choisir une démarche.</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Gérer son temps.</b></li> </ul>



### Pour construire le message du texte écrit/du discours oral

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Les principales caractéristiques des genres non littéraires et littéraires envisagés, y compris numériques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer les caractéristiques des genres</b> à produire.</li> </ul>	
	<p><b>Les éléments du support, y compris numérique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier des effets produits par les procédés techniques</b> (floutage, déformation de la voix, cadrage, voix off, animations...).</li> </ul>	
	<p><b>Les éléments qui assurent la cohésion textuelle</b></p> <p><u>Dans sa production écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Déterminer les anaphores</b> : pronom, synonyme, répétition.</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques : <b>comparaison ; cause-conséquence ; temps ; hiérarchie ;</b></li> <li>• <b>l'emploi des marques de ponctuation</b> les plus courantes liées aux productions ;</li> <li>• <b>l'organisation du texte</b>, le fonctionnement du découpage en paragraphes.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Citer</b> les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titraille, puces, police...).</li> </ul> <p><u>Dans une prestation orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre</b> des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ;</li> <li>• Les anaphores (pronom, synonyme, répétition).</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Respecter les liens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser</b> dans sa production : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des liens logiques/sémantiques entre les informations ;</li> <li>• Des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ;</li> <li>• Les marques de la ponctuation ;</li> <li>• Des anaphores adéquates ;</li> <li>• Le système des temps adéquat (concordance des modes et des temps).</li> </ul> </li> </ul>

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Reconnaitre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les termes spécifiques d'une thématique ou d'un objet,</li> <li>• Les termes mélioratifs/péjoratifs.</li> </ul> </li>   <li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre les préfixes et leur impact sur le sens du mot*</b> : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...</li> </ul>	<p><b>Employer des unités lexicales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation de communication/à la thématique et au genre ;</li> <li>• Les termes mélioratifs/péjoratifs.</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Énoncer les règles générales des chaines d'accord</b> (nombre, personne, genre).</li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les unités de sens (phrase, paragraphes, groupes de mots) ;</li> <li>• La phrase verbale et non verbale ;</li> <li>• Les types et formes de phrases (en fonction de la production demandée) ;</li> <li>• Les expansions du nom (épithète, groupe complément du nom, apposition).</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système des modes et des temps du présent ;</li> <li>• Les systèmes des temps du passé ;</li> <li>• L'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (impératif, infinitif, futur).</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> <b>Identifier et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les marques nominales et verbales (terminaisons),</li> <li>• Les marques de types et de formes de phrases,</li> <li>• Les indices spatiotemporels.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Les phrases complexes et les phrases multiples</b></p> <p><u>Dans sa production écrite,</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre les deux procédés pour joindre des phrases</b> entre une majuscule et un point : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par subordination (phrase complexe) ;</li> <li>• Par coordination ou juxtaposition (phrase multiple).</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des expansions du nom ;</li> <li>• Des indices temporels (temps verbaux, adverbes...) ;</li> <li>• Conjuguer correctement les verbes aux modes (indicatif et impératif) et aux temps adéquats.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple</b></p> <p><u>Dans sa production écrite,</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Relier deux phrases simples</b> pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés.</li> </ul>

	ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
	<p><b>La syntaxe de l'oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Reconnaitre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la répétition ;</li> <li>• l'usage de l'élation ;</li> <li>• l'usage des liaisons obligatoires/interdites ;</li> <li>• des connexions ;</li> <li>• le système des temps.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens</b></p> <p><u>Dans sa prestation orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• répétition ;</li> <li>• élation ;</li> <li>• liaisons obligatoires ;</li> <li>• connexions ;</li> <li>• système des temps</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul>
	<p><b>L'influence de la ponctuation sur l'oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Distinguer</b> les pauses longues des pauses courtes, les intonations liées aux différents signes de la ponctuation.</li> </ul>	<p><b>Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Ponctuer correctement son discours oral</b> : pauses longues, brèves, intonation</li> </ul>
	<p><b>Les paramètres paraverbaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• débit ;</li> <li>• intonation ;</li> <li>• volume ;</li> <li>• articulation ;</li> <li>• pauses ;</li> <li>• accents d'insistance ;</li> <li>• prononciation ;</li> <li>• ...</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Les paramètres non verbaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Identifier le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• posture ;</li> <li>• gestuelle ;</li> <li>• regard ;</li> <li>• mimique ;</li> <li>• déplacements.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Mettre en oeuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix.</li> <li>• Adopter une posture adaptée à la prestation.</li> </ul>
	<p><b>Les stratégies d'écriture et de prise de parole</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite.</b></li> <li>□ <b>Explicitier la textualisation/mise en voix</b> : sélection des mots, construction des phrases, progression thématique, structure...</li> </ul>	<p><b>Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Respecter les caractéristiques du genre</b> à produire.</li> <li>□ <b>Mettre en texte</b> : sélectionner les mots, produire des phrases, organiser le message...</li> </ul>
		<p><b>Gérer l'intertextualité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Comparer et relier des documents.</b></li> </ul>
	<p><b>La présentation du texte écrit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire</b></li> </ul>	<p><b>Assurer la lisibilité graphique de sa production</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Écrire lisiblement</b> un texte (manuscrit ou numérique).</li> </ul> <p><b>Modaliser son propos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Utiliser</b> des modalisateurs.</li> </ul>



## Pour apprécier, agir/réagir, réviser sa production écrite/sa prestation orale

EN PRODUCTION

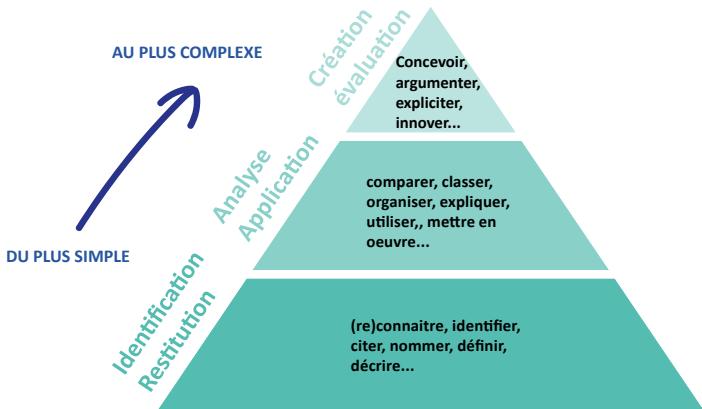
ATTENDUS DE SAVOIRS	ATTENDUS DE SAVOIR-FAIRE
<p><b>Les outils de révision de la production</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Connaitre le fonctionnement</b> des outils d'autocorrection (y compris numériques) et des ouvrages de référence.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Associer ses connaissances</b> à sa production.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Associer des outils d'autocorrection</b> à sa production.</li></ul>	<p><b>Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <b>Ajuster sa prestation orale</b> en cours de production ou en vue d'une production ultérieure.</li><li><input type="checkbox"/> <b>Évaluer et, si nécessaire, améliorer :</b><ul style="list-style-type: none"><li>• La <b>lisibilité</b> graphique ;</li><li>• La <b>pertinence</b> au genre, à l'intention, à la thématique, aux consignes éventuelles ;</li><li>• L'<b>intelligibilité</b> (connexions, anaphores, organisateurs textuels...) ;</li><li>• La <b>recevabilité linguistique</b> (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en :<ul style="list-style-type: none"><li>◊ vérifiant les accords et chaînes d'accord ;</li><li>◊ vérifiant les homophones les plus courants ;</li><li>◊ ayant recours à des documents de référence (papier ou numériques).</li></ul></li></ul></li><li><input type="checkbox"/> <b>Vérifier :</b><ul style="list-style-type: none"><li>• La cohérence entre la production et le document-source éventuel ;</li><li>• Le lien entre le texte et l'image.</li></ul></li></ul>

## Pourquoi (faire) expliciter la signification des verbes opérateurs aux élèves ?

« Par souci de précision, chaque attendu d'apprentissage est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maîtrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé »<sup>51</sup>.

La **signification du verbe opérateur est déterminante** car elle permet de formuler des objectifs d'apprentissage clairs, précis et observables. Elle doit dès lors faire l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifie au fil de la scolarité<sup>52</sup>.

Le verbe opérateur est à prendre en compte pour :

Clarifier les attentes pédagogiques et guider l'élève dans son apprentissage	<p><b>Apprendre l'élève à maîtriser un vocabulaire spécifique au langage scolaire</b></p> <p>La clarification du sens du verbe est un des enjeux du français de langue de scolarisation car il arrive qu'un même verbe n'ait pas le même sens d'une discipline à une autre. « Il convient de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maîtrisent en vue de leur utilisation »<sup>53</sup>.</p> <p><b>Apporter des clés de compréhension sur les démarches cognitives à mettre en œuvre</b></p> <p>Le verbe opérateur définit clairement ce que l'élève doit être capable de faire dans la discipline. Par exemple, « identifier » une idée principale est différent de « justifier » une opinion.</p> <p>Les disciplines scolaires utilisent des termes identiques qui revêtent parfois des significations différentes : des verbes tels que <i>inscrire, ordonner, représenter, justifier...</i> ne demandent pas les mêmes démarches que l'élève soit en français, en mathématiques ou en éducation physique.</p>
AdAPTER les tâches au niveau cognitif	<p>En s'appuyant sur la taxonomie de Bloom (taxonomie révisée par l'Université de Laval<sup>54</sup>), le verbe opérateur permet de structurer les apprentissages selon différents niveaux :</p>  <p>Ces niveaux guident l'action pédagogique :</p> <p>Ex. : Pour pouvoir rédiger correctement une phrase complexe, l'élève doit passer par différents niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Niveau « identification » : être capable d'identifier les éléments essentiels qui structurent la phrase ;</li><li>• Niveau « analyse » : pouvoir enrichir une phrase simple avec de nouveaux éléments et introduire une relation entre deux idées ;</li><li>• Niveau « évaluation » : choisir un type de subordination en fonction du sens (<i>cause, conséquence, but...</i>) ; et « création » : créer une phrase complexe en fusionnant les idées inscrites dans chacune des phrases simples.</li></ul>

<sup>51</sup> Cf. FRALA (FWB, 2022, p.13).

<sup>52</sup> FRALA (FWB, 2022, p.14).

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> Université Laval. (s.d.). *Taxonomie de Bloom révisée (domaine cognitif)*. Récupéré de <https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/public/pedagogie/preparer-votre-cours/taxonomie-de-bloom-revisee.pdf>

<b>Faciliter l'évaluation des apprentissages</b>	<p>Le verbe opérateur aide à formuler des critères d'évaluation précis.</p> <p><i>Ex. : Un objectif flou : Comprendre un texte → difficile à évaluer.</i></p> <p><i>Un objectif précis : Repérer les idées principales et justifier son choix avec des extraits → mesurable et observable.</i></p>
<b>Encourager la diversité des activités pédagogiques</b>	<p>En variant les verbes opérateurs, les activités s'adaptent aux différents styles d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérimenter une notion (manipuler, tester) : plutôt que lire des exemples sur un usage langagier, faire manipuler le concept à l'aide de bandelettes, de mots ou de phrases à assembler.</li> <li>• Argumenter une réponse (justifier, défendre).</li> <li>• Produire un contenu original (réddiger, créer, modéliser).</li> </ul>



### **5.3. Prescrits et balises relatifs aux quatre visées disciplinaires**

Que l'élève soit amené à lire, à écouter, à écrire ou à dire oralement, les activités d'apprentissage veillent à respecter les points suivants.

### **5.3.1. Prescrits liés aux compétences de réception de textes**

## POUR LA VISÉE LIRE

- Adapter les textes sur lesquels s'appuie l'enseignement/l'apprentissage à l'âge et au niveau des élèves et les complexifier au fil des années. Les textes seront **de plus en plus longs, de plus en plus complexes, hybrides et/ou plus résistants**.
  - Faire lire **4 à 5 lectures d'œuvres communes longues et complètes chaque année<sup>55</sup>** (→ **Outil du secteur**).
  - En classe, se baser sur une **longueur moyenne de textes courts** selon l'année scolaire visée :



*La longueur moyenne de textes courts par année scolaire (FRALA, 2022, p.149, p.167, p.183 et p.198).*

- **Développer toutes les habiletés du lecteur « confirmé »<sup>56</sup>, c'est-à-dire les trois compétences en réception : compréhension, interprétation et appréciation du texte.** Tout au long du tronc commun, les élèves cheminent vers le niveau de « lecteur confirmé » qui se caractérise par une lecture fluide et aisée, y compris numérique, rendant possible la compréhension, l'interprétation, l'appréciation des textes et l'acquisition de nouvelles connaissances.

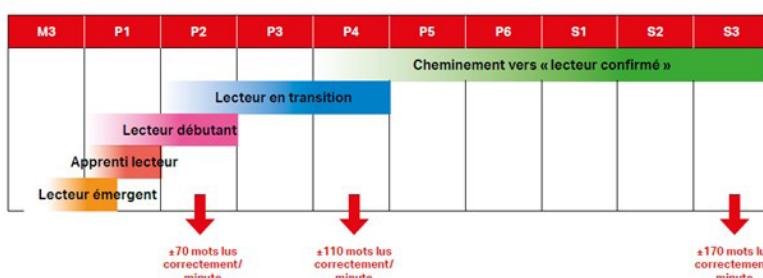
Pour devenir « expert », l’élève a besoin de combiner des apprentissages autour de la compréhension de tous les textes (littéraires et informatifs/explcatifs) à des apprentissages d’interprétation et d’appréciation (selon des critères pertinents).

Les activités de lecture veilleront dès lors à faire apprendre et comprendre aux élèves les deux modalités de lecture :

- La lecture distanciée (analytique), basée sur des critères liés à la structure textuelle, au genre ;
  - La lecture participative (subjective), dans laquelle le lecteur joue un rôle (par les émotions qu'il ressent, les connaissances qu'il mobilise...).

L'objectif est de pouvoir montrer aux élèves que le sens du texte se construit à l'aide du texte et des codes dont le lecteur dispose<sup>57</sup>.

- Développer la fluence\* de lecture, grâce, notamment, à l'articulation d'activités de lecture à voix haute, à des activités de compréhension et d'interprétation du texte, du lexique (→ **Outil secteur**). L'élève doit s'acheminer vers 170 mots lus correctement par minute à la fin de la S3.



## *La progression des apprentissages en lecture (FRAIA 2022 p.171)*

<sup>55</sup> FRAIA (FWB, 2022, p. 21).

<sup>56</sup> FRAIA (FWB, 2022, p.24).

57 TRAFA (FWB,  
Dufays, 2005)

#### POUR LA VISÉE ÉCOUTER

- Développer, par des situations d'écoute variées, l'identité d'auditeur confirmé\*. Amener l'élève à écouter, en se donnant une intention d'écoute, des discours de plus en plus complexes ; à reformuler ou à résumer les informations entendues et à les mettre en relation ; à porter également un regard de plus en plus critique sur l'usage des éléments verbaux et non verbaux qui sont au service du discours oral.  
→ Pour les prescrits et les conseils en matière d'évaluation sommative (des productions et des tâches de réception), cf. point 4.7.2

### 5.3.2. Prescrits liés aux compétences de production de textes

#### De façon générale

- **Enseigner et faire apprendre des compétences métacognitives** pour permettre à l'élève d'interroger ses démarches, de verbaliser ses procédures et ses difficultés, de mettre en œuvre les stratégies susceptibles de l'aider à surmonter les obstacles rencontrés pour produire un texte.
- **Mettre en œuvre des productions variées (y compris numériques)**. Ces productions écrites et orales diversifiées participent au déploiement d'un style d'écriture/d'orateur personnel à travers lequel l'élève montre sa maîtrise des différentes stratégies de mise en texte/de mise en voix.
- **Exploiter les savoirs linguistiques** en tant qu'**outils** visant l'acquisition progressive des compétences linguistiques **nécessaires au mieux écrire et au mieux parler**. Ils sont enseignés dans le but de développer chez l'élève une **posture réflexive** sur la langue et son fonctionnement et respectent les recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe<sup>58</sup>. Ces savoirs linguistiques ne doivent pas faire l'objet d'évaluations sommatives pour eux-mêmes. Le texte doit être perçu comme « un réseau de relations » dont l'élève doit maîtriser les mécanismes pour améliorer son expression écrite ou orale.
- **Veiller à la progression des apprentissages**, notamment par la réalisation de tâches d'abord plus réduites, simplifiées (ex. : un travail d'écriture qui ne porte que sur une partie du texte ou la révision de sa copie basée sur la maîtrise de critères délimités), pour se diriger vers des **tâches plus longues et plus complexes**<sup>59</sup>. La progression peut aussi passer par des tâches collaboratives dans lesquelles les élèves planifient, rédigent et évaluent ensemble le texte produit.

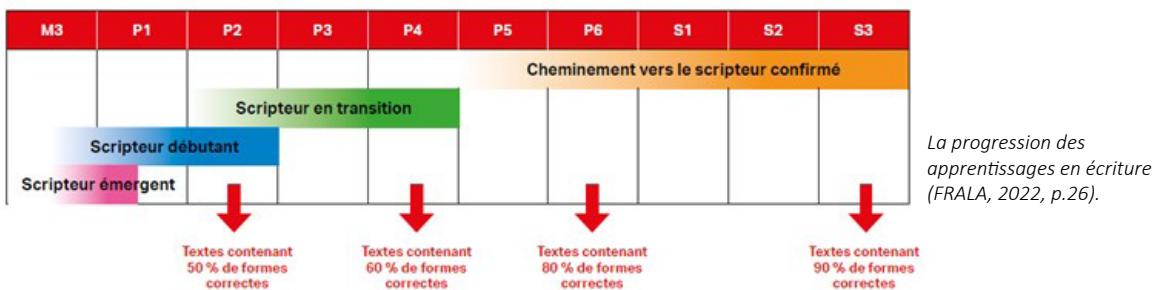
#### POUR LA VISÉE ÉCRIRE<sup>60</sup>

- **Articuler la visée ÉCRIRE aux autres visées de la communication** (LIRE-ÉCOUTER-PARLER) : pour rédiger un texte, il est utile d'observer et d'analyser des textes (écrits ou oraux) relevant de la même structure et du même genre pour dégager les procédés langagiers, stylistiques, utilisés par les auteurs (éléments nécessaires également pour distinguer ce qui fait le « bien lire » et le « bien parler »). (cf. exemples de situations d'apprentissage au point 6.3.).
- Développer chez les élèves une identité de scripteur\* confirmé qui requiert la maîtrise de nombreux savoirs langagiers et discursifs. Leurs textes personnels écrits à l'aide de référentiels (papiers et/ou numériques) passent de 80% de formes correctes en fin de 6<sup>e</sup> primaire à **90% en fin de S3** (seuil de réussite) ; ils sont de plus en plus complexes et de plus en plus longs, qu'ils soient manuscrits ou numériques.

<sup>58</sup> En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée qui doit être enseignée (FRALA, 2022, p.28).

<sup>59</sup> FRALA (FWB, 2022, pp.25-27).

<sup>60</sup> FRALA (FWB, 2022, pp.25-28).



## POUR LA VISÉE PARLER<sup>61</sup>

- De la S1 à la S3 secondaire, individuellement ou en groupe, l'élève développe son « identité de locuteur\* »<sup>62</sup>. Il est mis dans des situations d'apprentissage **pour développer sa capacité à s'exprimer oralement et le plaisir de prendre la parole au sein d'un groupe** (et d'écouter pour interagir) grâce à des situations d'apprentissage permettant de traiter l'oralité selon :
  - ses trois dimensions :
    - **L'oral de communication** : exposé oral, débat... ;
    - **L'oral réflexif** : justification scolaire\*, explicitation d'une démarche, choix d'une stratégie... ;
    - **L'oral expressif** : théâtre, poésie, lecture à voix haute...
  - les trois modalités de productions orales :
    - La **lecture orale ou la déclamation** d'un texte préparé ;
    - La **prise de parole spontanée** avec ou sans interaction ;
    - La **prise de parole préparée** avec ou sans interaction.
- Des **savoirs de langue spécifiques à l'oral** auront fait l'objet d'apprentissages et auront été mis en œuvre dans les productions attendues, permettant ainsi à l'élève de comparer le code oral et le code écrit (notamment au niveau de la syntaxe spécifique).
- Pour les prescrits et les conseils en matière d'évaluation sommative (des productions et des tâches de réception), cf. point 4.7.2

<sup>61</sup> FRALA (FWB, 2022, p.24).

<sup>62</sup> Voir la note de bas de page à la page 14.

## 6. CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Construire les apprentissages nécessite d'identifier les objectifs que l'on poursuit pour permettre à l'élève de mieux lire/écouter, mieux écrire/parler tout en développant des compétences transversales et celles de l'EPC et/ou en veillant à relier ces apprentissages à ceux d'autres disciplines. Les situations d'apprentissage balisent ces objectifs dans une dynamique de progression qui s'illustre à travers une planification annuelle.

Cette partie du programme a pour objectif de soutenir le travail de concertation en équipe pour pouvoir, d'une part, réaliser la planification annuelle de S1, dans le continuum pédagogique du tronc commun, et d'autre part, de construire les différentes situations d'apprentissage.

Les pages suivantes proposent une démarche pour guider la réflexion afin de pouvoir articuler l'ensemble des apprentissages (visées disciplinaires, visées transversales, savoirs et savoir-faire...) tout au long de l'année.



### 6.1. Se concerter en équipe



La concertation et la collaboration de la S1 à la S3 sont nécessaires et constituent des leviers précieux pour construire la progression des apprentissages et accompagner tous les élèves vers l'acquisition d'un bagage commun.

Ce travail de concertation porte par exemple sur :

- la **répartition des genres** à lire/écouter et à parler/écrire en apprentissage (de la S1 à la S3) (point 4.1.1.) et la **progression spirale des apprentissages\*** associée à leur exploitation de la S1 à la S3 (→ **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ») ;
- l'**intégration d'apprentissages en lien avec les visées transversales** (point 4.2.), la **dimension culturelle et artistique** (ECA), la **dimension polytechnique, l'éducation aux choix, l'éducation à la philosophie et la citoyenneté**... au service du développement global du jeune (cf. exemples au point 6.5.) ;
- la construction et l'utilisation de **grilles d'observation et d'évaluation** cohérentes en lien avec les attendus d'apprentissage annualisés et leur progressivité (→ **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ») ;
- l'identification et le partage de **pratiques de différenciation** pour répondre aux besoins des élèves (cf. point 4.6.) ;
- la **sélection de lectures** (en classe et en dehors de la classe) adaptées, stimulantes, parmi le patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs et les œuvres marquantes pour la jeunesse, et le **choix des médiations** (→ **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ») ;
- ...



### 6.2. Réaliser la planification annuelle

S'il est prescrit de travailler, en réception et en production, les cinq structures textuelles dominantes chaque année et de vérifier les acquis d'apprentissage par les tâches finales correspondantes (évaluations sommatives), chacun est libre de choisir l'ordre et la manière de les organiser tout au long de l'année.

La manière d'envisager la planification des apprentissages sur l'année scolaire va dépendre des intérêts et des envies de l'enseignant et de ses élèves :

- **Envie d'articuler entre elles les différentes structures textuelles (en réception et en production), pour mettre en évidence et remobiliser les savoirs et les savoir-faire communs aux différents contextes de communication et enseigner des savoirs et des savoir-faire spécifiques**

On veille alors à répartir, tout au long de l'année, dans les différentes séquences, des apprentissages (en réception et production) de différentes structures textuelles.

*Ex. : pour amener les élèves à réaliser un exposé oral informatif sur un métier qu'ils aimeraient exercer plus tard, faire lire/écouter à la fois des textes de structure explicative (des exemples d'exposé), descriptive (des fiches métiers), dialoguée (des interviews de professionnels), narrative (des extraits mettant en scène des personnages exerçant ce métier...).*

- **Envie de mettre en avant le développement des visées transversales (cf. Outil du secteur)**

On priviliege le développement spécifique d'une visée transversale à chacune des périodes de l'année et on oriente ainsi le choix des genres à travailler en réception et en production, ainsi que les tâches finales à atteindre.

*Ex. : pour développer, sur une période, la visée « développer l'esprit d'entreprendre », choisir de créer des situations d'apprentissage dans lesquelles la coopération et la prise d'initiative sont enseignées et exercées pour pouvoir évaluer une tâche finale à plusieurs (l'exposé oral par exemple).*

- **Envie d'organiser les apprentissages autour d'un projet spécifique (cf. Outil du secteur)**

Autour d'un projet de classe (en français ou avec d'autres disciplines, sur toute l'année ou une période spécifique), on organise le travail des différentes structures textuelles dominantes en autant d'étapes qui concourent à la réalisation du projet.

*Ex. : si le projet consiste à planifier, organiser et participer à une sortie extrascolaire avec la classe en fin d'année, on peut organiser les apprentissages autour des différentes structures textuelles : présenter oralement le lieu de sortie où l'on aimera se rendre (structure explicative) ; rédiger une courte histoire illustrée qui se passe dans le lieu, dans le but de convaincre de s'y rendre (structure narrative) ; rédiger les consignes pour la sortie (structure descriptive) ; donner son avis sur un lieu proposé ou rédiger une lettre de demande à la direction (structure argumentative)...*

- **Envie de travailler l'une ou l'autre structure textuelle tout au long de l'année scolaire pour mener les apprentissages de façon progressive**

On cible alors les structures textuelles dont l'apprentissage est souvent source de grandes difficultés pour l'élève, pour planifier les savoirs et les savoir-faire à maîtriser sur une temporalité plus longue. Cette approche offre la possibilité de complexifier les apprentissages au fil du temps tout en réactivant fréquemment ce qui a déjà été appris.

*Ex. : travailler à chaque période le jugement de goût motivé, en tout ou en partie, de façon progressive, jusqu'à la tâche finale ; travailler les compétences de prise de parole dans des contextes variés, chaque semaine ou chaque mois, formaliser les apprentissages du genre spécifiques à une prestation orale et organiser les temps d'évaluation sommative en fonction du niveau des élèves (pour permettre un temps plus long à ceux qui éprouvent encore des difficultés à s'exprimer oralement).*

- **Envie de partir du « déjà-là » et de l'adapter**

On organise le travail des structures textuelles dominantes au regard de ce qui se fait habituellement dans l'école en vérifiant l'adéquation avec le programme et notamment les apprentissages reliés à chacune des étapes itératives du processus de la communication et à l'articulation des visées disciplinaires et transversales.

Pour rappel, planifier les apprentissages ne veut pas dire nécessairement planifier une évaluation sommative par période. L'important est de répondre aux besoins des élèves et de réaliser les apprentissages à leur rythme.

L'exemple de planification annuelle de la page suivante illustre l'articulation des différentes structures textuelles dominantes (des genres en réception et en production), des visées transversales et d'une répartition régulière tout au long de l'année de certains savoirs et savoir-faire.

## 6.2.1. Un exemple de planification annuelle

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
<b>Production attendue en évaluation sommative</b>	<p><b>Structure descriptive</b> Ex.: Rédiger et présenter, à la manière d'un maître du jeu, les consignes d'un jeu de société préalablement créé.</p>	<p><b>Structure narrative</b> Résumer oralement une légende de Belgique ou d'ailleurs.</p>	<p><b>Structure explicative</b> Choisir et présenter, seul ou en groupe, un sujet parmi un ensemble de thématiques (artiste, métier, activité sportive ou créative), par un exposé oral informatif et un support de communication.</p>	<p><b>Structure narrative</b> Rédiger un conte à destination d'un public de jeunes lecteurs, à partir d'une ou de plusieurs illustrations.</p>	<p><b>Structure argumentative</b> Rédiger un jugement de gout sur une chanson, avec une thèse et trois arguments.</p>
<p><b>Genres à exercer en apprentissage</b></p> <p><b>En réception</b> Déterminer ce qui fera l'objet des 4 à 5 lectures d'œuvres longues et complètes sur l'année en fonction d'une production à réaliser, du niveau et des intérêts des élèves de la classe.</p> <p><b>En production</b></p>	<p>Lire/écouter des textes de structure descriptive (règles du jeu), explicative (textes sur les différents types de jeux) pour découvrir le genre du jeu, identifier ses caractéristiques et celles des règles...</p> <p>Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure argumentative (avis oral sur un jeu), explicative (explication des règles du jeu), un texte de structure narrative (planter le décor de l'univers du jeu)...</p>	<p>Lire/écouter des textes de structure narrative (légendes), explicative (caractéristiques des légendes, schéma narratif), argumentative (avis critiques sur des légendes ou d'autres œuvres narratives)...</p> <p>Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure argumentative (avis sur une légende, justification de réponses à des questions sur une légende), narrative (légende), dialoguée (entretien avec un auteur, un témoin)...</p>	<p>Lire/écouter des textes de structure dialoguée (interviews de l'artiste...), explicative (exposé, biographie...), descriptive (descriptions de personnes, de métiers), narrative (œuvres de l'artiste)...</p> <p>Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure explicative (résumé d'un texte sur l'artiste..., exposé oral), argumentative (lettre de demande à l'artiste, avis sur une présentation), dialoguée (rédiger une conversation imaginaire avec l'artiste)...</p>	<p>Lire/écouter des textes de structure narrative (contes d'ici et d'ailleurs), explicative (caractéristiques des contes, histoire des contes d'ici et d'ailleurs, schéma narratif), argumentative (avis critiques de jeunes lecteurs, papier et numériques)...</p> <p>Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure argumentative (lettre à un auteur, justification de réponses à des questions sur un conte), narrative (conte), dialoguée (s'entretenir avec un auteur, un personnage de l'histoire, organiser un micro-trottoir « Que vous rappellent les contes de votre enfance ? »...)</p>	<p>Lire/écouter des textes de structure narrative (chansons), explicative (caractéristiques des chansons, milieu artistique...), argumentative (jugement de gout), dialoguée (interview de chanteurs)...</p> <p>Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure narrative (lecture à voix haute d'une chanson), descriptive (description d'une chanson) argumentative (jugement de gout)...</p>

Tout au long de l'année, apprentissages réguliers et progressifs sur la rédaction du texte de structure dominante argumentative

Réactivation + focus sur les S et SF spécifiques au jugement de gout

<b>Apprentissage et évaluation des tâches de réception</b>	Tout au long de l'année, mettre en place des apprentissages relatifs aux compétences de réception (lecture et écoute) pour des textes des 5 structures textuelles en veillant à travailler les compétences de compréhension, d'interprétation et d'appréciation du texte. Réaliser des évaluations formatives pour rendre compte de la progression de l'élève et lui apporter des rétroactions régulières. Evaluer de manière sommative, au moment opportun.				
<b>Apprentissage et évaluation des compétences d'oralité</b>	<p style="text-align: center;"><b>Apprentissages continus par des activités régulières de prise de parole et d'écoute</b></p> <p>Enjeu : Travailler dans un premier temps et régulièrement, des savoirs et savoir-faire communs à toute production orale, sur base de prestations courtes relevant de n'importe quelle structure et associées à des rétroactions (par l'enseignant, les pairs, l'élève lui-même) ; dans un second temps, enseigner les savoirs et savoir-faire spécifiques aux productions finales attendues à l'oral. Les compétences de l'oralité seront évaluées sommativement en contexte de production, par le biais d'indicateurs spécifiques en lien avec les attendus.</p>				
<b>Visées transversales et pistes de décloisonnement</b>	<p>Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (si la création du jeu se fait en groupe) ; collaboration possible avec le cours de FMTTN pour la création du jeu ou avec une autre discipline si le jeu porte sur celle-ci (Ex. Création d'un Monopoly historique, géographique, scientifique et littéraire).</p>	<p>Se connaître et s'ouvrir aux autres (développer son identité de lecteur, s'ouvrir à d'autres cultures, décoder des stéréotypes...) ; collaboration possible avec ECA (création, analyse des illustrations)...</p>	<p>Développer sa créativité (choix d'une modalité de présentation de l'exposé) ; recours éventuel à l'outil numérique pour le support de l'exposé oral... Éducation aux choix : choisir et motiver ses choix en fonction de ses préférences, de ses compétences... S'informer et décoder les facteurs d'influence (notamment numériques).</p>	<p>Se connaître et s'ouvrir aux autres (dialogue et travail d'interprétation autour de valeurs, respect de la parole d'autrui...). Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (organisation et engagement dans un projet qui sort du cadre de la classe)...</p>	<p>Se connaître et s'ouvrir aux autres (développer son identité de lecteur et de scribeur, étayer son avis à l'aide de critères pertinents). Education aux choix (apprendre à identifier ses préférences et à les motiver ; développer son esprit critique) ; Découvrir un milieu professionnel artistique (les métiers de la musique)... + liens avec ECA.</p>

**Apprentissage continu de la visée "Apprendre à apprendre", notamment à travers des activités d'autoévaluation et d'autocorrection, des temps réflexifs à l'aide des pairs...**



### 6.3. Associer les savoirs et savoir-faire à enseigner/à remobiliser au regard de la planification annuelle

En fonction de la structure textuelle dominante, du genre à produire, des visées travaillées (LIRE, ÉCOUTER, ÉCRIRE, PARLER), on mènera avec les élèves des apprentissages portant sur des savoirs et des savoir-faire annualisés. Ceux-ci seront tantôt communs aux différents objets de travail, tantôt spécifiques (cf. point 5.1.).

Une fois la planification annuelle réalisée sur le calendrier scolaire, il s'agit donc d'identifier :

- les **savoirs et savoir-faire communs** qui sont dès lors à réactiver à travers les différentes périodes et activités ;
- les **savoirs et savoir-faire spécifiques** qui sont à enseigner à des moments précis de la planification (et en fonction des besoins rencontrés dans les tâches de réception et production).

*Ex. : l'élève a déjà lu des textes de structures explicatives dans les situations d'apprentissage précédentes. Il lui est demandé de produire un exposé oral informatif durant la 3<sup>e</sup> période (cf. exemple de planification annuelle des pages précédentes). Il va donc pouvoir :*

#### **Remobiliser des savoirs et savoir-faire communs<sup>63</sup>**

<b>Orienter sa lecture</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caractériser et analyser les paramètres de la situation de communication et l'intention du texte.</li><li>• Reconnaître la structure textuelle dominante.</li><li>• Expliciter et mettre en œuvre les stratégies de lecture et d'écoute du texte, en fonction de la structure et du genre.</li><li>• Choisir une modalité de lecture adaptée.</li><li>• ...</li></ul>
<b>Construire le sens du texte lu/entendu et le sens du texte à produire</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Repérer les indices textuels qui permettent de construire le sens du texte, relier les informations textuelles aux éléments non verbaux, vérifier et ajuster ses hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites..., intégrer progressivement des nouvelles informations...</li><li>• Faire apparaître l'organisation du texte ; dégager les connexions entre les unités de sens (paragraphes, phrases).</li><li>• Comparer et relier des documents entre eux</li><li>• ...</li></ul>

#### **Apprendre des savoirs et savoir-faire spécifiques à la réalisation de l'exposé oral**

<b>Orienter sa lecture</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication de l'exposé oral ; identifier les règles de courtoisie.</li><li>• Identifier la relation entre le support demandé et la prestation orale.</li><li>• Distinguer et choisir la modalité d'écoute pour identifier les paramètres de la voix et du corps utiles à la réalisation d'un exposé oral.</li><li>• Expliciter les étapes de la planification de son exposé.</li></ul>
<b>Construire le sens du texte lu/entendu et le sens du texte à produire</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconnaître et citer les caractéristiques du genre oral à produire.</li><li>• Reconnaître et dégager le thème et le propos dans les textes lus qui serviront à construire l'exposé oral.</li><li>• Rechercher les informations essentielles pour construire son exposé oral sur le thème donné (ou choisi) et en garder une trace.</li><li>• Identifier et décrypter les paramètres paraverbaux et non verbaux qui contribuent à la bonne réception du message.</li><li>• Mettre en relation les informations retenues et le support visuel.</li><li>• Utiliser les liens logiques/sémantiques entre les informations présentes dans sa prestation orale.</li><li>• Utiliser une syntaxe adéquate à l'oral.</li><li>• ...</li></ul>
<b>Apprécier, (ré)agir, réviser</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ajuster sa prestation orale en cours de production ou en vue d'une prestation ultérieure.</li><li>• Vérifier la cohérence entre sa prestation orale et le document-source éventuel, entre le message et l'image.</li></ul>

<sup>63</sup> Les savoirs et savoir-faire présentés ici et dans les situations d'apprentissage ne sont pas détaillés dans leur intégralité. En fonction des objectifs poursuivis, des activités proposées, des textes travaillés..., l'enseignant détermine ceux qu'il juge le plus opportun d'enseigner et se réfère aux pages 64 à 74 pour choisir les savoirs et les savoir-faire adéquats.

En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire communs à réactiver d'un temps d'apprentissage à un autre, il est indispensable de **réfléchir au moyen de rendre ces apprentissages explicites et visibles aux yeux de l'élève**. Cela va en effet participer à rendre l'élève plus compétent en réception et production de textes et à automatiser des stratégies de plus en plus efficaces, quelle que soit la situation de communication. Il convient donc d'identifier **comment l'élève va garder trace des savoirs et des savoir-faire communs** (qu'il soit en réception ou en production, qu'il travaille une structure textuelle ou une autre, qu'il produise un texte écrit ou oral). **Ce « comment » implique les traces d'apprentissage et leur organisation au sein du cours.**

*Quelques pistes :*

Traces d'apprentissage	Modalités pratiques d'organisation du cours
<p>Construire avec les élèves, dans un langage accessible pour eux, des outils, des grilles d'auto-évaluation et/ou d'autocorrection, des pense-bêtes... qui les aident à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ identifier, pour les mettre en œuvre, les stratégies relatives aux différentes étapes du processus de la communication (orienter, construire, apprécier, agir/réagir, réviser).</li> <li>→ identifier, pour les utiliser, les savoirs, savoir-faire et stratégies communs aux visées, aux structures, aux genres...</li> <li>→ identifier, pour les utiliser dans le bon contexte, les savoirs, savoir-faire et stratégies spécifiques aux visées, aux structures, aux genres...</li> </ul>	<p>Utiliser un <b>cahier des apprentissages</b> qui permettra de garder trace et remobiliser tout au long de l'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ les productions écrites : plans de textes, recherche d'idées, écrits de travail...</li> <li>→ les mots de vocabulaire utiles, nécessaires, recherchés, inventés...</li> <li>→ les activités permettant de rendre compte de ses lectures/écoutes et qui travaillent la compréhension, l'interprétation et l'appréciation personnelle.</li> </ul> <p>Diviser le classeur de l'élève en fonction de sa planification et créer des intercalaires spécifiques pour les savoirs et savoir-faire communs à remobiliser.</p> <p>Créer une signalétique pour identifier dans quelle étape du processus de la communication l'élève se trouve.</p>

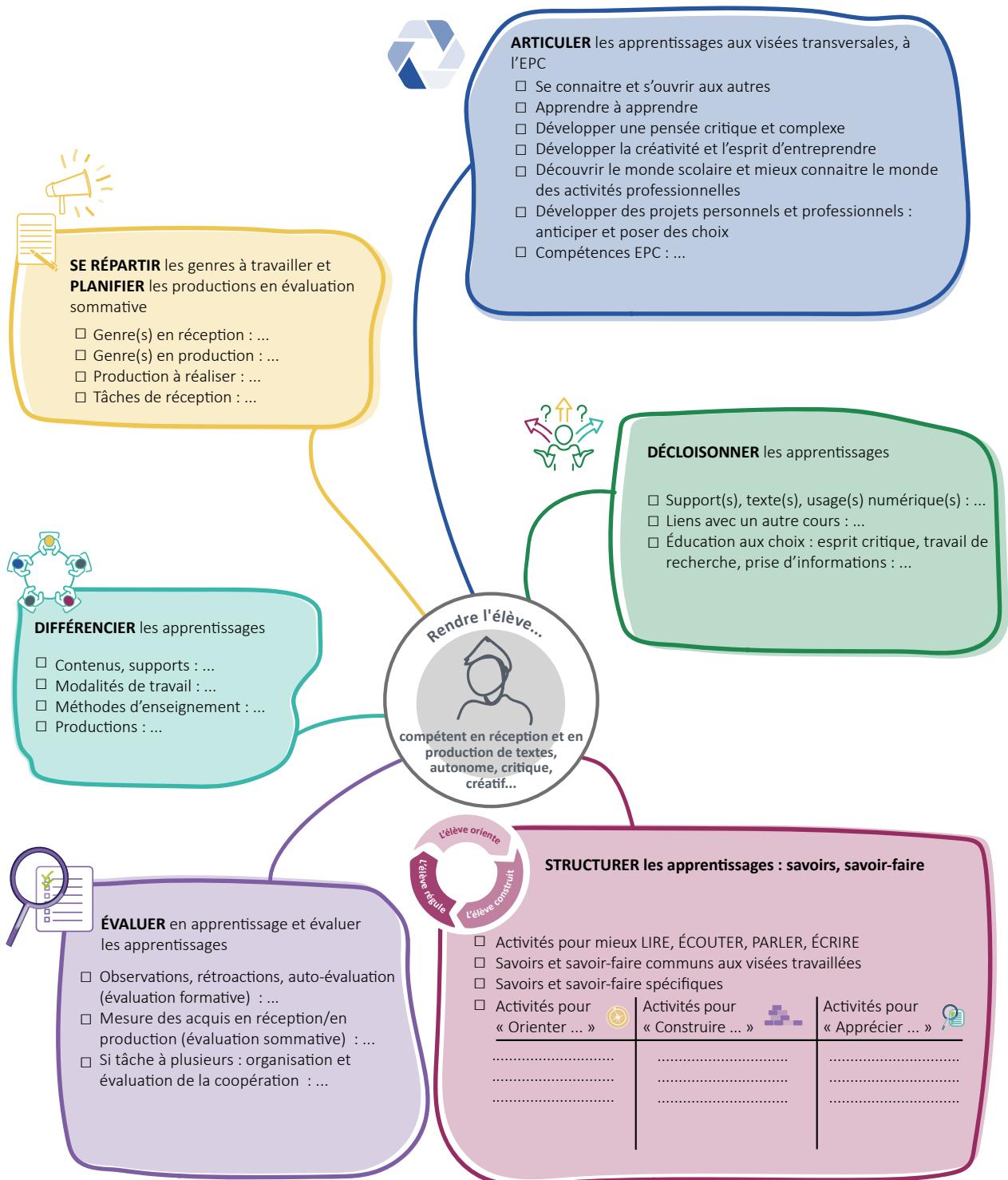


## 6.4. Canevas pour construire ses situations d'apprentissage

Une fois la planification annuelle réalisée, il est utile de définir les objectifs d'apprentissage qui seront visés pour chaque situation d'apprentissage. Cela permettra de clarifier les consignes, de proposer des tâches formatives pour baliser la progression, de cibler les savoirs et savoir-faire à réactiver, de coconstruire avec l'élève les différentes étapes avant de parvenir à la production de la tâche finale...

Voici une proposition de canevas qui permet d'aider à baliser les apprentissages, pour chaque période de cours.

## Période...:





## 6.5. Des propositions de situations d'apprentissage pour s'inspirer

Cette partie propose des exemples de situations d'apprentissage auxquels sont associées les orientations méthodologiques :

- **Des situations d'apprentissage pour développer les compétences de lecteur**

Des balises et des activités d'apprentissage pour développer des stratégies avant, pendant et après la lecture d'un texte, de manière individuelle, puis en s'appuyant sur des pratiques coopératives et sur l'enseignement explicite. Des exemples pour travailler la compréhension, l'interprétation et l'appréciation d'un texte.

- **Des situations d'apprentissage pour développer les compétences de scripteur (planifier, construire, réviser et corriger)**

Au départ d'une intention d'écriture spécifique, apprendre à planifier, construire, réviser et corriger son texte écrit par des ateliers d'écriture coopératifs et sous le guidage de l'enseignant (création de cercles d'auteurs).

- **Des situations d'apprentissage pour développer les compétences à l'oral (écouter, parler)**

Apprendre à écouter et à parler selon une intention spécifique et à l'aide de différentes modalités pour développer les compétences d'orateur et d'auditeur au fil de l'année. Développer l'identité de l'orateur et de l'auditeur. Les savoirs et savoir-faire à enseigner étant dépendants de nombreuses variables, les tableaux qui introduisent chacune des situations d'apprentissage ne les détaillent pas. Ils illustrent quelques attendus de maîtrise en lien avec les activités proposées et invitent l'enseignant à se référer aux tableaux des pages 64 à 74.

### 6.5.1. Des situations d'apprentissage pour développer les compétences de lecteur

#### ENSEIGNER LES STRATÉGIES DE LECTURE EN VUE D'ÉCRIRE OU DE PARLER

Pour développer les compétences de lecteur des élèves et leur permettre de les articuler à des compétences de production, il s'agit de faire de **la lecture (y compris numérique) un objet d'apprentissage, avant d'en faire un objet d'évaluation**. L'apprentissage, particulièrement pour les textes de structure dominante narrative, doit porter sur le développement de trois niveaux de lecture : la compréhension, l'interprétation et l'appréciation des textes<sup>64</sup>. Dès lors, il s'agit d'enseigner aux élèves, de façon explicite, des **stratégies de lecture**, afin qu'ils puissent les automatiser. Le recours à des pratiques collaboratives est une manière d'exercer ces stratégies en s'appuyant sur les forces du groupe, afin d'améliorer les compétences des uns et des autres. Pour faire progresser les élèves, il est également nécessaire de travailler conjointement la lecture et l'écriture, les savoirs et savoir-faire langagiers et le sens du texte. Les exemples détaillés aux pages suivantes visent à atteindre ces objectifs.

<sup>64</sup> Dufays, 2019

## I. Savoirs et savoir-faire à enseigner pour développer les compétences de lecture de textes

<p><b>Genres travaillés</b></p> <p>En réception et en production : au choix, en fonction de l'objectif, parmi les genres à se répartir listés à la page 26.</p> <p><b>Tâche finale associée</b> : au choix, en fonction de l'objectif poursuivi.</p>	<p><b>Articulations des visées disciplinaires : LIRE – ÉCRIRE/PARLER</b></p> <p>Développer l'identité de lecteur pour développer celle de scripteur/orateur.</p>
<b>Savoirs et savoir-faire<sup>65</sup></b>	
<p><b>Orienter sa lecture</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractériser et analyser les composantes de la situation de communication</li> <li>• Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication</li> <li>• Reconnaître la structure de texte, les éléments du paratexte et du support (y compris numérique).</li> <li>• Mobiliser les stratégies de lecture adéquates</li> </ul>
<p><b>Construire le sens du texte lu et le sens du texte à produire</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des informations pour construire des inférences</li> <li>• Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global du texte</li> <li>• Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel</li> <li>• Gérer l'intertextualité</li> <li>• Dégager la cohésion du propos</li> <li>• Traiter les unités lexicales</li> <li>• Traiter des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens</li> </ul>
<p><b>Apprécier, (ré)agir, réviser</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une identité de lecteur/d'auditeur</li> <li>• Se situer personnellement par rapport au document</li> <li>• Évaluer et ajuster ses stratégies de lecture</li> </ul>
<p><b>Liens avec les visées transversales :</b></p> <p><b>Se connaître et s'ouvrir aux autres</b> : identifier son profil de lecteur pour faire des choix adaptés.</p> <p><b>Apprendre à apprendre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des stratégies et modalités de lecture efficaces et en garder trace dans un cahier des apprentissages.</li> <li>• Apprendre à coopérer via des approches collaboratives de l'activité de lecture.</li> </ul>	<p><b>Liens avec le numérique</b> : recourir à des outils numériques pour favoriser l'amélioration de la lecture.</p> 
<p><b>Approche évolutive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les échanges entre pairs autour de la lecture (approches collaboratives) permettent de prendre appui sur les forces du groupe et soutiennent la réflexivité des élèves.</li> <li>• Les textes peuvent être adaptés tant que la tâche demandée concourt à l'atteinte d'un même objectif.</li> </ul>	

<sup>65</sup> Cf. Savoirs et savoir-faire des attendus d'apprentissage des pages 64 à 74 en fonction des objectifs poursuivis et de ce qui aura déjà été enseigné au préalable.

## II. Expliciter et enseigner les stratégies de lecture : comment faire ?

Travailler les stratégies et modalités de lecture, en adéquation avec la structure textuelle dominante abordée, est un réel enjeu pour développer les compétences de lecteur des élèves. Quelles sont ces stratégies ? Comment les rendre explicites ? Voici quelques pistes.

### 1. Identifier et expliciter les stratégies de lecture

Lorsque l'élève lit un texte, il doit apprendre à mobiliser des stratégies avant, pendant et après sa lecture. Voici une liste de stratégies associées à des exemples de questions pouvant rendre leur mobilisation plus explicite pour les élèves et, dans certains cas, à des pistes d'activités d'apprentissage. Certaines stratégies sont adaptables à tous les textes, quelle que soit la structure, d'autres sont plus spécifiques à certains d'entre eux. Cela implique de réfléchir à la manière dont l'élève garde trace des stratégies efficaces découvertes et mobilisées : dans un cahier des apprentissages ou un cahier de lecteur, par la création d'affiches en classe...

#### AVANT LA LECTURE D'UN TEXTE (orienter sa lecture)



- Survoler et observer le document, le paratexte et faire des hypothèses de lecture

*Qu'observe-tu sur la 1<sup>e</sup>, la 4<sup>e</sup> de couverture ? Quelles hypothèses peux-tu faire à partir de tes observations (thème, ambiance, personnages...) ? Que te suggère le titre ? Ya-t-il des intertitres ? Que t'apprennent-ils sur l'organisation du texte/sur les thématiques abordées ?...*

- Activer ses connaissances antérieures, faire appel à ses expériences de lecture

*As-tu déjà lu des textes de cet auteur ? Si oui, qu'avais-tu apprécié (ou pas) dans ses textes ? As-tu déjà lu des textes de ce genre ? De quoi te souviens-tu ? As-tu déjà lu une nouvelle à chute ? Peux-tu expliquer ce que c'est ? ...*

- Préciser son intention et sa modalité de lecture en fonction de la tâche demandée

*Selon toi, quelle est l'intention de ce texte ? Pourquoi dois-tu le lire ? Que dois-tu faire ? Que crois-tu que tu vas apprendre dans ce texte ? Comment vas-tu t'y prendre pour atteindre l'objectif demandé : dois-tu tout lire ?...*

- Se connaître en tant que lecteur et se fixer des objectifs

*Comment fais-tu pour garder en mémoire les informations importantes ? Que fais-tu d'habitude quand tu as perdu le fil d'un texte ou que tu ne comprends pas une idée ? Que vas-tu essayer cette fois-ci ? ...*

#### Piste d'activité d'apprentissage : le tableau SVA

Inviter l'élève à compléter, avant et après la lecture, un tableau SVA :

À compléter avant la lecture		À compléter après la lecture
S	V	A
Ce que je Sais déjà (sur le sujet, la thématique du texte...)	Ce que je Veux savoir, ce que je Veux apprendre grâce à ma lecture	Ce que j'ai Appris grâce à ma lecture
<b>Objectif</b> : permettre à l'élève d'activer ses connaissances antérieures et de faire des liens avec ses expériences passées. Cette partie sert de diagnostic. Elle peut être complétée individuellement ou en groupe, au moyen d'un dialogue du type : <i>Ce que je sais déjà, c'est... Et toi, que sais-tu ?</i>	<b>Objectif</b> : amener l'élève à formuler clairement une (des) intention(s) de lecture. Cette étape peut se réaliser individuellement et faire l'objet d'un partage collectif : <i>Qu'est-ce que la classe aimerait apprendre grâce à la lecture ?</i>	<b>Objectif</b> : amener l'élève à résumer le résultat de son apprentissage, tant en termes de contenu que d'expérience de lecture, de stratégies déployées... Cette étape peut être l'occasion de comparer les apprentissages avec les connaissances préalables (colonne S) et les attentes (colonne V). Cela permet aussi de réguler les pratiques de lecture : <i>Quelles stratégies ai-je employées que je pourrais réutiliser ? qu'est-ce que je changerais dans ma pratique de lecture la prochaine fois ?</i>

## PENDANT LA LECTURE D'UN TEXTE (construire le sens - apprécier et réviser le texte)



- Faire des liens avec ses connaissances antérieures

*Cette histoire te rappelle-t-elle une histoire que tu as déjà lue ? As-tu déjà vécu (ou entendu) quelque chose de similaire à ce que le personnage vit ? Peux-tu faire des liens avec des événements historiques, des concepts scientifiques ? Est-ce une thématique abordée dans une autre discipline ? Qu'en sais-tu ?...*

- Repérer les idées principales et les distinguer des idées secondaires

*De quoi parle essentiellement le texte ? Quels sont les événements clés qui font avancer l'histoire ? Repère les mots mis en évidence, quelles informations apportent-ils ?...*

- Traiter des informations explicites (travail sur la compréhension)

*Qui est le personnage principal ? Comment est-il décrit dans le texte et dans quels passages ? Où et quand se déroule l'histoire et comment le sais-tu ?...*

- Traiter des informations implicites, reconnaître les inférences (travail sur l'interprétation)

*Comment le personnage principal se sent-il quand... et à quels indices le vois-tu ? Quelle est la chute de cette histoire et quels sont les indices qui te permettent de l'interpréter ?... À qui renvoie le pronom « ils » à la ligne... ?*

- Visualiser des images

*Pourrais-tu décrire ce que tu vois après la lecture du passage ? Peux-tu décrire les couleurs, les odeurs, les sons que tu imagines dans tel passage ?...*

- Se servir du contexte, d'outils de référence ou se référer à des mots de la même famille pour comprendre un mot inconnu

*Y a-t-il un mot dans ce paragraphe que tu ne comprends pas ? Quels sont les mots ou expressions qui pourraient t'aider à le comprendre (synonyme, antonyme...) ? As-tu déjà rencontré ce mot ailleurs ? Connais-tu un mot qui appartient à la même famille (un verbe, un adjectif) ?...*

- Identifier les mots de substitution : anaphores, paraphrases... pour les utiliser dans sa production

*Dans ce passage, quels sont les moyens que l'auteur utilise pour éviter les répétitions ? Peux-tu les classer (pronoms, synonymes, termes génériques...) ? T'apportent-ils des informations supplémentaires (une nuance) ?...*

- Annoter son texte

*Si tu dois retenir des informations importantes dans le texte, comment t'y prends-tu pour en garder trace ? En quoi est-ce que ça peut aider ta compréhension, ton interprétation, ton appréciation ?...*

- Résumer pour garder trace de l'essentiel

*En t'aidant des éléments mis en évidence dans le texte, des illustrations..., réalise un résumé de ce passage en choisissant ta méthode (texte écrit, texte oral, dessin, schéma). Lis-le à la classe. Le résumé correspond-il à ce qui est dit dans le texte ? Est-il complet ?...*

- Se servir de la ponctuation pour comprendre le texte

*Pourquoi l'auteur utilise-t-il des points de suspension ici ? Qu'imagines-tu ? Si l'auteur n'avait pas mis de points de suspension, le sens du texte aurait-il changé ? En quoi le point d'exclamation change-t-il le sens de la phrase ?...*

- Revenir en arrière ou continuer sa lecture en cas d'incompréhension

*Que peux-tu faire si tu as perdu le fil ? As-tu essayé de relire, d'identifier précisément ce qui te met en difficulté ? Quelles questions te poses-tu ? Que vois-tu dans ta tête ? Discutes-en avec un camarade ...*

## APRÈS LA LECTURE D'UN TEXTE (Construire le sens - apprécier et réviser le texte)



- Dégager les informations importantes et les synthétiser : schéma, résumé...  
*Quelles sont les idées essentielles que tu retiens ? Comment pourrais-tu les dessiner, les schématiser, les résumer en cinq mots clés ? ...*
- Vérifier sa compréhension, son interprétation et fournir une appréciation  
*Que fait le personnage principal à la fin du premier chapitre ? À ton avis, pourquoi agit-il ainsi ? Que penses-tu de son comportement ? Aurais-tu agi de la même manière si tu avais été à sa place ? Explique*

### Piste d'activités d'apprentissage : Réaliser la playlist de ma lecture

Mets ta lecture en musique et compose une playlist de 3 chansons qui traduisent ton passage préféré, l'ambiance générale qui se dégage à travers le texte, une émotion que tu as ressentie ou que le personnage a ressentie... Indique pour chaque chanson son interprète et son titre. Justifie tes choix de chansons (par écrit ou oralement) en les reliant à ta compréhension et/ou à ton interprétation du texte.



- Réagir au texte lu : porter une appréciation, établir des liens avec ses valeurs, ses références  
*Et toi, qu'aurais-tu fait à la place du personnage principal, dans sa situation ? L'histoire que tu as lue a-t-elle un peu changé ta vision du monde, des gens ? Conseillerais-tu cette lecture à un camarade plus jeune ? Explique...*
- Évaluer et réguler sa compréhension et son interprétation du texte  
*Qu'est-ce que tu n'avais pas bien compris mais qui s'est éclairé au fur et à mesure de ta lecture ? Comment as-tu fait pour mieux comprendre ? En discutant avec les autres, que feras-tu lors de la prochaine lecture d'un texte informatif ? Pourquoi ?...*

### Piste d'activité d'apprentissage : le stop and go



- Après un passage, un paragraphe, je redis avec mes mots :
  - Que s'est-il passé jusqu'ici ?
  - Qui sont les personnages en jeu ?
  - Quel est le problème/conflit ?
  - ...



Avec un camarade ou avec la classe, je vérifie ma compréhension et je poursuis ma lecture jusqu'au prochain arrêt.

## 2. Enseigner explicitement les stratégies de lecture : un exemple de mini-leçon

Le but de l'enseignement explicite est de mener l'élève vers une plus grande autonomie en lui proposant des outils clairs et réutilisables. Voici un exemple de mini-leçon portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture d'un texte documentaire. Cet exemple est transférable à d'autres stratégies et textes.

### L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE SUR LES STRATÉGIES DE LECTURE DU TEXTE DOCUMENTAIRE<sup>66</sup>



La méthode se déroule en quatre étapes chronologiques :

- 1) **Étape de modelage (*Je fais, vous regardez*) :** L'enseignant explique et **démontre à voix haute** la stratégie ou la compétence à apprendre en montrant un exemple concret.

*Ex. : l'enseignant projette un texte documentaire au tableau et le lit à voix haute. Il verbalise à voix haute pour montrer comment il procède (choix et utilisation des stratégies, des modalités de lecture).*

→ **Activer ses connaissances** : avant de lire, je regarde le titre : « Les volcans ». Je réfléchis à ce que je sais déjà sur ce sujet.

→ **Repérer la structure du texte et les idées essentielles** : je vois des sous-titres et des mots en gras. Cela m'indique que ce texte est organisé en sections. Des informations essentielles y sont certainement présentes.

→ **Reformuler pour vérifier la compréhension** : ce paragraphe explique comment un volcan entre en éruption. Je vais essayer de le redire avec mes propres mots. Si je rencontre un mot que je ne comprends pas, je cherche autour du mot ce qui pourrait m'aider, ou un mot de la même famille (un verbe, un adjectif). Si cela ne m'aide pas, je consulte un ouvrage de référence.

→ **Utiliser les images et les légendes** : il y a un schéma d'un volcan avec des flèches. Je l'observe pour mieux comprendre le texte. Je lis aussi les légendes car elles peuvent m'aider à comprendre ou à interpréter le support visuel.

- 2) **Étape de pratique guidée (*Nous faisons ensemble*) :** les élèves s'entraînent par groupes de deux, sous la conduite de l'enseignant, au départ d'un nouveau texte, ou de la suite du texte modélisé dans l'étape précédente. L'enseignant guide, pose des questions et corrige les erreurs en direct.

*Ex. : les élèves travaillent en binômes avec un nouveau texte documentaire.*

L'enseignant pose des questions pour les amener à appliquer les stratégies vues et circule entre les bancs pour corriger, reformuler : *Que vous évoque ce titre ? Comment est structuré ce texte ? Pouvez-vous résumer ce passage en une phrase ? Regardez l'image : Comment aide-t-elle à comprendre le texte ?...*

- 3) **Étape de pratique autonome (*Vous faites seuls*) :** de manière individuelle, les élèves appliquent la stratégie, avec des exercices adaptés à leur niveau<sup>67</sup>, tandis que l'enseignant supervise et ajuste si nécessaire.

*Ex. : chaque élève reçoit un nouveau texte documentaire pour lequel il doit identifier la structure ; utiliser des indices textuels et visuels pour identifier les idées essentielles ; résumer en une phrase un paragraphe...*

Temps d'échanges collectif sur les stratégies utilisées.

- 4) **Étape de consolidation (*Retours et feedbacks*) :** l'enseignant vérifie la compréhension, encourage la réflexion sur la démarche utilisée et assure la **mémorisation et la réutilisation** des apprentissages.

*Ex. : poser des questions sur les stratégies de lecture employées (Comment fais-tu pour ... ? À quoi penses-tu lorsque tu es face à une tâche de ce genre ? Comment es-tu arrivé à cette réponse ? À l'aide de quels indices du texte ? Quelle démarche as-tu employée ? Peux-tu vérifier*

<sup>66</sup> Pour d'autres exemples d'activités de métacognition, voir Nouvelles lectures en jeux (De Croix, S. et Ledur, D., 2016).

<sup>67</sup> Des textes de difficultés différentes peuvent être proposés(approche évolutive).

*ta réponse en faisant autrement ? As-tu déjà utilisé cette démarche dans une autre situation ?...), les preuves d'apprentissage (Qu'as-tu appris qui pourrait te permettre de lire et comprendre ce texte ?...), les progrès (Qu'avais-tu l'habitude de faire et qui ne fonctionne pas ? Que feras-tu la prochaine fois ? quelle stratégie efficace as-tu utilisée aujourd'hui et à laquelle tu feras appel à la prochaine lecture ?...), le contexte d'utilisation de la stratégie mobilisée - concept de littératie (Dans quel autre contexte dois-tu remobiliser ces stratégies, dans quel autre cours lis-tu des textes documentaires, à l'école/en dehors de l'école ? ...).*

### III. Recourir aux approches collaboratives pour améliorer les compétences de lecteur

#### 1. Objectif de la démarche



Pour favoriser l'amélioration des compétences de lecture, il est utile de s'appuyer sur des **pratiques collaboratives**. En effet, l'une des difficultés de l'élève est parfois de lire seul. Considérer la lecture comme une tâche collective et non exclusivement solitaire amène les élèves à confronter leurs opinions et leur compréhension du texte et à développer leur esprit critique face aux textes lus et écrits. Cela permet aux élèves en difficulté d'avoir accès aux stratégies des lecteurs experts et de les amener à se les approprier positivement<sup>68</sup>.

#### 2. Exemples de pratiques collaboratives autour de la lecture :

##### LE CERCLE DE LECTURE (ORIENTER - CONSTRUIRE - APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER)



- L'ensemble de la classe lit un **même texte divisé en plusieurs sections**. Chaque section correspond à un temps de lecture suivi d'un temps d'échanges entre pairs guidé par l'enseignant. Les élèves sont regroupés en sous-groupes de +- 4 (de niveaux hétérogènes).
- **Temps de travail individuel** : chaque élève lit et répond aux questions données. Il peut également se préparer à la discussion en groupe en suivant les consignes. Par exemple, noter les mots-clés sélectionnés dans le texte pour résumer la partie lue, noter une question qu'il se pose, un mot ou une phrase qu'il ne comprend pas...
- **Temps de travail collectif** : en groupe hétérogène, en tenant compte des consignes données par l'enseignant, les élèves discutent, échangent, répondent aux questions en se mettant d'accord sur les réponses et en les justifiant à l'aide des informations explicites du texte, des éléments implicites et des stratégies utilisées. Pour enrichir les discussions et les rendre plus dynamiques, les participants peuvent se voir attribuer différents **rôles** au sein de leur cercle de lecture. Ex. : l'animateur (guide la discussion, pose des questions, s'assure que tout le monde participe), le chargé du résumé (met en évidence les éléments clés des passages lus), le chercheur de mots (identifie et explique les mots difficiles rencontrés dans le passage), l'illustrateur (dessine les idées clés), le connecteur (fait des liens entre le texte lu et d'autres œuvres, des événements, des expériences personnelles...), le critique littéraire (analyse certains éléments de l'œuvre lue)...
- **Temps collectif de correction** : après les échanges en groupes qui ont permis à l'enseignant d'observer pour mieux cibler des difficultés, il enseigne explicitement les stratégies utiles pour comprendre et interpréter le texte\* (Cf. exemples de stratégies ci-dessus).
- **Temps individuel** pour garder trace des apprentissages dans un cahier personnel (auto-évaluation).

<sup>68</sup> BOARDMAN, KLINGNER, BUCKLEY, ANNAMMA ET LASER (2015); SOLTERO-GONZALEZ ET KLINGER (2010) ; SCORNAVACCO ET AL., (2015). Lecture collaborative stratégique. Approches collaboratives pour développer la compétence à lire en tenant compte de la diversité des élèves du secondaire.pdf

## LES DYADES DE LECTURE (ORIENTER - CONSTRUIRE - APPRÉCIER, AGIR/RÉAGIR, RÉVISER)



Deux élèves ayant des habiletés de lecture différentes sont associés et lisent ensemble un même texte, divisé en plusieurs parties.

*Exemple de consignes pour guider le travail en dyade :*

**L'élève A** résume le texte ou le passage en utilisant des phrases courtes et claires.

**L'élève B** résume le même texte ou le même passage à l'aide d'un schéma, d'un dessin, d'une carte mentale...

**Ensemble, les élèves A et B** mettent les informations en commun puis rédigent un résumé du texte.

## DÉVELOPPER LES STRATÉGIES DE LECTURE PAR UN DÉVOILEMENT PROGRESSIF EN GROUPES HÉTÉROGÈNES



Faire lire aux élèves, répartis en groupes hétérogènes, un texte découpé en plusieurs extraits (les donner les uns après les autres) et organiser le travail en deux temps :

- 1) **Lecture individuelle** de l'extrait et réponse à des questions ;
- 2) **Échange par groupes de 4** pour établir une réponse commune et retrouver les éléments textuels de justification.

Dès que le groupe valide les réponses aux questions pour la partie du texte travaillée, il lève la main pour demander une vérification et recevoir la suite du texte. Le groupe doit également noter les mots du texte (ou les expressions) qui sont incompris ou inconnus et chercher à pouvoir les expliquer en s'aidant du texte, du cotexte, d'un ouvrage spécifique...

#### IV. Articuler les visées : mettre les compétences de réception au service des compétences de production de texte

Souvent, la réception de textes est directement mise au service du développement de compétences de production. C'est par exemple le cas lorsque l'élève doit produire un jugement de goût motivé sur une œuvre culturelle (tâche finale attendue en S1 pour la structure textuelle dominante argumentative).

L'exemple ci-dessous illustre un dispositif en trois temps permettant d'articuler les compétences de lecture /d'écoute (compréhension, interprétation et appréciation du texte) à la production d'un jugement de goût.

##### DÉCRYPTE, IMAGINE, APPRÉCIE !



1

##### PHASE 1 - Lecture et compréhension (15 min) : « Décrypte »

Objectif : Identifier les éléments clés du texte.

- Lecture silencieuse du texte par les élèves.
- Lecture à voix haute par l'enseignant ou un élève.
- Questions de compréhension :
  - Qui sont les personnages ?
  - Où et quand se passe l'histoire ?
  - Quels sont les événements principaux ?

VARIANTE

LIRE - PARLER - ÉCOUTER

Distribuer des cartes questions et demander aux élèves d'y répondre en binômes.

2

##### PHASE 2 - Interprétation (15 min) : « Imagine »

Objectif : Analyser les intentions de l'auteur et formuler des hypothèses.

- Demander aux élèves d'expliquer :
  - Pourquoi le personnage principal agit-il ainsi ?
  - Que voulait montrer l'auteur avec cette scène ?
  - Quel message peut-on tirer de cette histoire ?
- Imaginer un scénario alternatif : « Et si ... ? »
  - Et si le personnage principal faisait un autre choix ?
  - Que pourrait-il arriver après la fin du texte ?

VARIANTE

LIRE - PARLER - ÉCOUTER

Organiser un jeu de rôle où certains élèves défendent un point de vue sur le texte.

3

##### PHASE 3 - Appréciation et argumentation (15 min) : « Apprécie »

Objectif : Exprimer une opinion argumentée sur le texte.

- Mener un mini débat « j'aime/je n'aime pas » : chaque élève note son avis sur une fiche ( j'ai aimé car... je n'ai pas aimé car...). Discussions en petits groupes : comparaison des avis et échange d'arguments.
- Critique écrite : rédiger une phrase d'appréciation argumentée : « J'ai aimé cet texte car.../Je trouve que le personnage est intéressant car.../J'ai ressenti telle émotion car... »

VARIANTE

LIRE - PARLER - ÉCOUTER

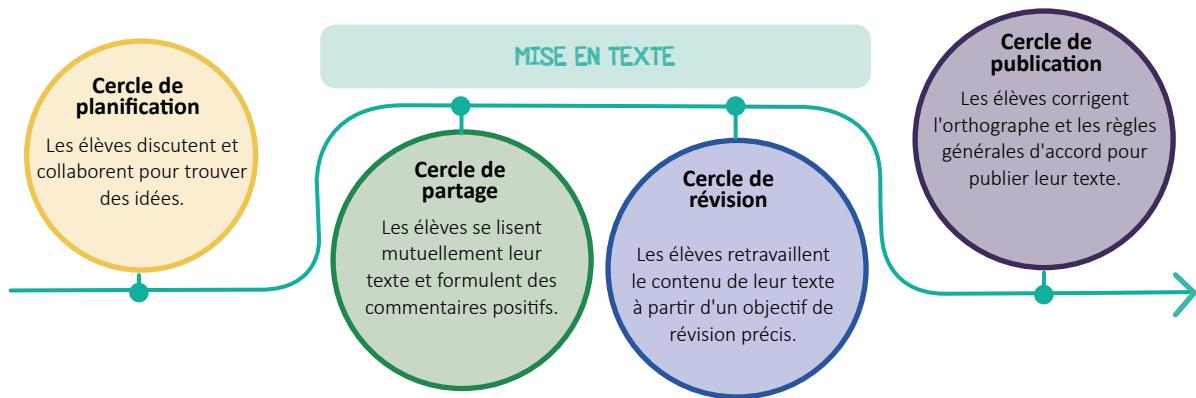
Organiser un vote pour élire le meilleur passage du texte ou le personnage le plus marquant.

## 6.5.2. Des situations d'apprentissage pour développer les compétences de scripteur

### LE CERCLE D'AUTEURS : ORIENTER, CONSTRUIRE, APPRÉCIER, RÉVISER L'ÉCRITURE D'UN COURT TEXTE DE FICTION

#### I. Qu'est-ce que le cercle d'auteurs ?

Le cercle d'auteurs est un dispositif collaboratif d'apprentissage de l'écriture<sup>69</sup>. Les élèves écrivent un texte au sein d'un dispositif en quatre étapes, permettant de mettre en œuvre les étapes itératives du processus de la communication :



#### II. Pourquoi recourir à ce dispositif en classe ?

Recourir au dispositif du cercle d'auteurs peut **favoriser l'amélioration des compétences de production de textes** pour les raisons suivantes.



- Il guide l'élève dans les trois **étapes itératives du processus de communication** : **orienter** ( cercle de planification), **construire** le message (mise en texte), **appréciér et réguler** ( cercle de partage, de révision et de publication).
- Il met en évidence les différents temps nécessaires à l'écriture d'un texte et permet à l'élève de **se rendre compte qu'il s'agit d'un processus relativement long**, au sein duquel il s'agit de réguler son texte au fur et à mesure (seul et avec l'aide d'un lecteur). Cela rend explicite le fait que **la révision du texte n'est pas l'ultime étape de travail** mais qu'elle doit au contraire intervenir régulièrement, au fur et à mesure des étapes de rédaction du texte.
- Il **distingue la révision de la correction du texte**. Alors que la correction concerne uniquement la vérification de l'adéquation du texte aux normes linguistiques, la révision demande à l'élève de se distancier de son texte pour pouvoir le comparer aux attendus. C'est un exercice difficile qui requiert trois composantes : **la compréhension de la tâche**, l'aide **d'un tiers** et du **temps**.
- Il repose sur un principe collaboratif qui vient soutenir l'élève dans le développement de **compétences de relecture et d'autorégulation** qui sont difficiles pour l'élève (davantage encore quand l'élève est faible scripteur) et qu'il s'agit **d'enseigner**<sup>70</sup>.
- L'oral**, à travers les nombreux échanges, devient un véritable **outil et levier d'apprentissage pour développer les compétences scripturales**, tout comme les temps de lecture à voix haute qui soutiennent l'écrit et le plaisir de lire.
- Les cercles permettent de **séquencer le travail pour éviter chez l'élève une surcharge cognitive**.

<sup>69</sup> Vopat, 2009

<sup>70</sup> Zimmerman, 2002

### III. Comment procéder pour mettre en œuvre le cercle d'auteurs ? Un exemple concret

#### 1. Mise en contexte

Tâche finale attendue : rédiger un court texte narratif à partir d'une ou plusieurs illustrations (production finale pour la structure textuelle dominante narrative).



Chaque élève écrit son propre texte mais il est intégré dans un groupe de travail. Le groupe de travail a pour mission d'aider chacun de ses membres à réguler son texte au fur et à mesure du processus du cercle d'auteurs.

Si l'on enseigne à l'élève que l'écriture est un processus qui demande du temps et des étapes itératives, il convient de prendre en compte chacune des étapes du processus d'écriture et de les observer (évaluation formative). Plus que le produit fini, c'est le processus qui va permettre d'analyser les progrès de l'élève.

Tenir un cahier d'écriture avec les traces des différentes étapes de travail associées à des grilles d'observation peut être un moyen pour permettre à l'enseignant et à l'élève d'évaluer ses progrès (→ **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir » ).

#### 2. Savoirs et savoir-faire travaillés<sup>71</sup>

<b>Genres travaillés</b> En réception et en production : textes de structure dominante narrative, à choisir parmi les genres proposés dans le tableau de la page 26. <b>Tâche finale associée</b> : rédiger un court récit de fiction à l'aide d'un ou de plusieurs points.	<b>Articulations des visées disciplinaires : LIRE - ÉCRIRE - ÉCOUTER - PARLER</b> Les compétences de réception sont mises au service de la production de texte ; la compétence « parler » est un levier pour mieux rédiger.
<b>Savoirs et savoir-faire<sup>72</sup></b>	
<b>Orienter sa lecture, son écoute, son écrit, sa prise de parole</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Caractériser et analyser les composantes de la situation de communication.</li><li>• Identifier le niveau adapté à la situation de communication.</li><li>• Reconnaître la structure de texte, les éléments du paratexte et du support (y compris numérique).</li><li>• Mobiliser des stratégies de lecture/d'écoute en fonction du projet, du contexte et du temps accordé...</li></ul>
<b>Construire le sens du texte lu et le sens du texte écrit</b> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>En réception</u>: Utiliser des informations pour construire des inférences :<ul style="list-style-type: none"><li>- Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens du texte</li><li>- Relier des informations du texte aux éléments non verbaux du document (y compris numériques)</li><li>- Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation</li></ul></li><li>• Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel</li><li>• Gérer l'intertextualité</li><li>• Expliquer la cohésion textuelle</li></ul>

<sup>71</sup> Cf. Savoirs et savoir-faire des attendus d'apprentissage des pages 64 à 74 en fonction des objectifs poursuivis et de ce qui aura déjà été enseigné au préalable.

<sup>72</sup> Les savoirs et savoir-faire à enseigner ou à remobiliser dans les différentes étapes (de planification, de révision et de correction du texte) dépendent des objectifs poursuivis et de ce qui aura déjà été enseigné.

	<p><u>En production :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole</li> <li>• Gérer l'intertextualité</li> <li>• Assurer la cohésion du propos</li> <li>• Traiter et utiliser les unités lexicales</li> <li>• Traiter, dans le texte, des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens</li> <li>• Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire et assurer la mise en page du document</li> </ul>
 <b>Apprécier, agir / réagir, réviser sa lecture, son écoute, sa production, sa prestation orale</b>	<p><u>En réception :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une identité de lecteur/d'auditeur</li> <li>• Se situer personnellement par rapport au document</li> <li>• Évaluer et ajuster ses stratégies de réception</li> </ul> <p><u>En production :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier et ajuster sa production, évaluer sa production en vue de l'améliorer</li> </ul>
<p><b>Liens avec les visées transversales:</b></p> <p><b>Apprendre à apprendre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des stratégies et modalités de lecture efficaces et en garder trace dans un cahier d'apprentissages.</li> <li>• Apprendre à coopérer via des approches collaboratives de l'activité de lecture.</li> <li>• Développer les compétences d'observation, de comparaison, de réflexion.</li> <li>• Apprendre à utiliser des outils, des ressources.</li> </ul> <p><b>Se connaître, s'ouvrir aux autres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaitre ses forces.</li> <li>• Apprendre à coopérer, à se responsabiliser.</li> </ul> <p><b>Développer une pensée critique et complexe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiquer une lecture distanciée.</li> <li>• Identifier des éléments communicationnels, textuels, grammaticaux, lexicaux, porteurs pour la cohérence et la richesse du texte.</li> <li>• Partager, expliciter sa pensée.</li> </ul>	<p><b>Lien avec l'EPC</b></p> <p><b>S'inscrire dans la vie sociale :</b> Développer des pratiques de coopération</p> <p><b>Lien avec le PECA ou l'ECA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail de recherche et/ou de création pour les illustrations qui servent à la rédaction du court texte de fiction (ex. d'artistes qui ont illustré des contes : Gustave Doré, Edmund Dulac, Kay Nielsen, Rebecca Dautremer...).</li> <li>• Étape préliminaire : exposition sur un artiste qui exploite ou a exploité un univers associé au genre de texte à produire.</li> </ul>
<p><b>Approche évolutive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les échanges entre pairs soutiennent la réflexivité et apportent des éléments pour améliorer la production.</li> <li>• Les ressources, les outils de référence, manipulés (ou coconstruits) par les élèves favorisent leur exploitation et consolident les apprentissages.</li> <li>• Des temps de consolidation sur un savoir et un savoir-faire spécifique peuvent être organisés sous forme d'ateliers ou lors des périodes de l'accompagnement personnalisé.</li> </ul>	

### 3. Étapes du dispositif



Durant l'étape du cercle de planification, les élèves sont amenés à :

1. Orienter le projet d'écriture ;
2. Orienter la mise en œuvre travail de groupe ;
3. Orienter l'écriture du court texte de fiction.

#### ORIENTER LE PROJET D'ÉCRITURE



Mise en œuvre d'activités d'apprentissage pour caractériser et analyser avec les élèves les différentes composantes de la situation de communication dans laquelle leur texte va s'inscrire. Cela peut porter sur :

- le projet d'écriture : *Pour qui va-t-on écrire ? Que savons-nous de ce lecteur ? Quel impact cela aura-t-il sur le texte ?* ;
- le genre du texte à produire ;
- l'intention poursuivie par l'auteur à l'égard du lecteur (raconter pour faire rire, faire peur, créer du suspense, susciter des émotions, faire réfléchir...) ;
- ...



Si on demande aux élèves de choisir une intention spécifique parmi plusieurs propositions, en fonction de leurs préférences littéraires, puis de confronter leur choix au genre à rédiger (cette intention fonctionne-t-elle dans ce contexte?), cela participe à l'éducation aux choix et constitue un levier pour les engager davantage dans la tâche.

**EdC** Education aux Choix

#### ORIENTER LE TRAVAIL DE GROUPE



Une fois le projet d'écriture balisé, il s'agit de composer les groupes de travail qui vont collaborer au service de la régulation des productions des différents élèves. Dans ce cas, privilégier des groupes hétérogènes est une façon de permettre aux élèves de s'appuyer sur les différentes ressources de l'équipe pour améliorer les compétences d'écriture des uns et des autres.

**Fixer les balises du travail de groupe et construire les règles de la coopération** (cf. **Outil du secteur** : « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre »).

Une fois les groupes composés, inviter chacun d'eux à se positionner sur une série de questions relatives au fonctionnement du groupe. Chaque groupe rédige alors ses règles de fonctionnement et chaque membre du groupe s'engage à les respecter.

Des exemples de questions à soumettre aux différents groupes :

Objectifs de la coopération	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pourquoi est-ce utile de travailler ensemble ?</li><li>• Que pouvons-nous apprendre ensemble ?</li><li>• ...</li></ul>
Organisation du groupe (→ <b>Outil du secteur</b> : « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre »)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quand allons-nous devoir travailler ensemble ? pour quelles tâches ?</li><li>• Comment allons-nous fonctionner pour que tout se déroule au mieux ?</li><li>• Quel est le rôle de chacun ?</li><li>• À quoi chacun s'engage-t-il ?</li><li>• Si ça ne fonctionne pas, comment ferons-nous ?</li><li>• ...</li></ul>
Objectifs du travail	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que devons-nous faire ?</li><li>• Pour quand ? De combien de temps disposons-nous ?</li><li>• ...</li></ul>



### **Points d'attention pour l'enseignant :**

Pour que les élèves s'engagent dans le travail de groupe, il est important de leur donner un maximum de contraintes positives (temps, tâches, rôles...) permettant de cadrer la réalisation du travail coopératif.

### **La coopération doit se faire en classe, dans des temps prévus pour le travail.**

Durant le processus de coopération, il convient d'expliciter les modalités et la place de ce processus de coopération dans l'évaluation : chaque élève peut être observé et évalué, à des fins formatives, sur le respect de son engagement dans le travail, sur sa persévérance et sur le soutien apporté aux membres de son groupe, sur son retour rétrospectif sur les apprentissages réalisés grâce au travail coopératif.

## **ORIENTER L'ÉCRITURE DU COURT TEXTE DE FICTION**



### **Identifier les caractéristiques du texte à produire**

Avant de débuter l'écriture du texte, amener la classe à découvrir, entre autres :

- Les caractéristiques du genre que les élèves vont devoir produire ;
- Les moyens auxquels recourt un auteur pour poursuivre une intention particulière dans un texte de structure narrative (faire rire, faire peur...).

L'enseignant peut par exemple procéder en quatre temps :

1. Récolter les représentations des élèves : *Que savez-vous déjà ? Que va-t-il vous falloir apprendre ?*



Les idées des élèves peuvent être récoltées de façon numérique (digiboard) ou par un dispositif tel que le « 4 de plus » (cf. **Outil du secteur**) : un élève vient noter sur une feuille une ou deux idées relatives à ce qu'il connaît du genre/des moyens pour atteindre une intention. Il doit ensuite recueillir dans la classe 4 idées de plus et les noter. Un temps collectif est ensuite proposé pour mettre en commun les représentations de la classe.

2. Explorer, en sous-groupe de travail, les caractéristiques du genre/les moyens pour atteindre une intention particulière, grâce à un bain de textes : chaque groupe reçoit un texte différent relevant d'un même genre et répond à une série de questions le guidant dans l'identification des caractéristiques du genre et l'intention de l'auteur.

Alternative : cette étape peut être organisée sous la forme d'une chasse aux trésors. Des indices sont préparés et disposés dans la classe (extraits de textes narratifs ou documentaires, illustrations, affiches de films, vidéos/audios...). Les élèves, répartis en sous-groupes, cherchent les réponses à différentes questions en s'entraînant (chaque élève du groupe a accès à une partie de l'information ; le groupe doit donc coopérer pour trouver les réponses).

3. Réaliser une synthèse collective pour formaliser les savoirs des différents groupes.

4. Planifier l'histoire

Une fois que tous les groupes connaissent les caractéristiques du genre à produire, chaque élève peut planifier l'histoire qu'il va raconter à travers son court texte de fiction.

*Chaque groupe de travail reçoit une ou plusieurs images (choisies/créées ou non par les élèves<sup>73</sup>). De façon individuelle, chaque membre du groupe complète par des mots-clés un tableau de planification de son histoire, au regard des paramètres de la situation de communication et des étapes du schéma narratif, en s'inspirant des images reçues. Chaque élève note ainsi ses idées dans son tableau, puis les soumet à son groupe pour vérifier leur cohérence.*

<sup>73</sup>

À relier à une activité PECA, une sortie culturelle, un travail antérieur ou un travail de recherche personnelle.

*Exemple de tableau de planification :*

Intention d'écriture	Situation initiale : lieu et époque de l'histoire	Personnages (nom, caractéristiques...)	Élément déclencheur	Péripéties	Éléments de résolution	Situation finale

Les membres du groupe échangent autour des différentes propositions. Le groupe a pour mission d'aider chacun de ses membres à réajuster son plan (réguler sa planification), par exemple en posant des questions du type :

- *Qu'est-ce qui te semble vraiment intéressant dans cette histoire ?*
- *Je ne comprends pas bien cela... ; cela risque d'être difficile à comprendre pour le lecteur. Comment peux-tu adapter les événements ?*
- *Si ton intention est de faire peur, penses-tu que les éléments proposés pourront y contribuer ?*
- *Que changerais-tu, qu'ajouterais-tu pour que cette histoire fasse peur ?*
- *...*



Chaque élève a régulé le plan de son histoire. A partir de ce moment, les séances de travail (dont la durée peut être variable) prennent la forme d'**ateliers d'écriture**<sup>74</sup> (les élèves écrivent à chaque séance). Les différentes séances s'organisent en fonction des attendus de la tâche finale.

*Exemples de séances :*

- Séance 1 : Rédiger la situation initiale et le cadre spatiotemporel (*usage de l'imparfait dans la description, travail sur les expansions du nom*) ;
- Séance 2 : Rédiger l'élément déclencheur (*usage du passé simple à la 3e personne du sg, usage des anaphores*) ;
- Séance 3 : Vérifier et revoir la ponctuation, le découpage du texte (*marques visibles de l'organisation du texte, organisateurs textuels et usage des marques de la ponctuation en lien avec la production*) ;
- Séance 4 : Rédiger les péripéties et travailler sur le lexique (*enrichissement du texte et utilisation d'ouvrages de référence*) ;
- Séance 5 : Utiliser le passé simple et l'imparfait à bon escient dans le texte (*révisions sur l'ensemble du texte*) ;
- Séance 6 : Rédiger l'élément de résolution ;
- Séance 7 : Rédiger la situation finale.

Les différentes séances de travail gagnent à s'organiser dans une dynamique d'enseignement explicite :

**Modelage** : L'enseignant explicite ce qu'il attend de la séance, fait lire un exemple, rédige un exemple au tableau et verbalise ses démarches mentales....

<sup>74</sup> Ces ateliers gagnent à être ritualisés (un atelier chaque semaine par exemple) car la ritualisation rendra leur organisation plus facile et permettra aux élèves de se mettre plus vite à la tâche. Chaque séance d'écriture peut s'étaler sur plusieurs périodes de cours.

**Pratique guidée** : Chaque élève rédige quelques lignes sur la base du modelage. Ce temps individuel est suivi, systématiquement ou ponctuellement (après plusieurs séances d'écriture, par exemple) du :

- « Cercle de partage » (temps durant lequel les élèves du groupe partagent, échangent autour de ce qu'ils ont apprécié dans les différents textes du groupe) ;
- « Cercle de révision » (temps qui permet aux élèves de réguler entre eux leurs textes afin de les améliorer et de confronter l'intention d'écriture et la perception qu'en ont les lecteurs/auditeurs). Ex. : « *Ton histoire tient la route* » - « *On ne comprend pas comment ces deux éléments se suivent. Et si tu essayais de... ?* » - « *Ton humour passe bien.* », etc.<sup>75</sup> ;
- « Cercle de publication » (temps qui permet aux élèves de réguler les textes des uns et des autres par rapport au respect des normes linguistiques).

**Pratique autonome** : Chaque élève du groupe révise et/ou corrige individuellement les lignes qu'il a produites, en fonction des suggestions du groupe.

## ORGANISER LE CERCLE DE PARTAGE



### Les objectifs visés

Le cercle de partage est un temps durant lequel chacun des membres du groupe partage son texte par une lecture à voix haute et reçoit des **retours positifs et des questions de clarification**. Cette étape est capitale car elle apporte de la **confiance en soi** et permet de développer un **lien positif avec l'écriture**.

*Le cercle de partage a une double visée. La première consiste à offrir des destinataires réels aux auteurs, qui pourront tenir compte de leurs réactions dans leur travail de réécriture. La seconde visée consiste à offrir aux élèves des modèles de types de textes, mais également de styles d'écriture. En effet, dans les cercles d'auteurs, il n'est pas rare qu'à partir d'un même déclencheur, les élèves écrivent différents types de textes en adoptant différents styles. La tenue du cercle de partage permet alors de constater toute la diversité des textes produits à partir des mêmes idées. Il est alors possible de retourner à son propre texte et de s'inspirer de la façon dont un pair a décrit un paysage ou a utilisé des formules évocatrices.<sup>76</sup>*

### L'organisation du cercle de partage

#### Quand ?

Le cercle de partage peut intervenir au sein de chaque séance d'écriture ou après plusieurs d'entre elles.

#### Comment l'organiser ?

**Fixer des règles** avec les élèves :

1. Chacun va lire son texte à voix haute<sup>77</sup> aux membres de son groupe ; le groupe décide de l'ordre dans lequel chacun va lire ;
2. Un élève est nommé gardien du temps et ce rôle change à chaque séance ;
3. L'élève qui lit ne fait aucun commentaire avant sa lecture ;
4. À certaines étapes, chaque élève peut recevoir une copie du texte lu afin de l'annoter (indiquer ou souligner les éléments positifs) ;
5. Les élèves qui écoutent et lisent le texte ne donnent ici aucune piste d'amélioration mais se focalisent sur les éléments qu'ils ont appréciés et les questions qu'ils se posent (questions de clarification sur le texte).
6. ...

<sup>75</sup> Mason, L. & al., 2015

<sup>76</sup> Tremblay et Turgeon, pp.8-9, 2019

<sup>77</sup> Ce type d'activité est une opportunité pour travailler la lecture à voix haute : de quoi l'auditeur a-t-il besoin pour pouvoir écouter et comprendre le texte ? Quelle posture adopter ? Faut-il plus articuler ?...

Il est conseillé d'**expliquer les modalités de travail avec les élèves** : *Que vont-ils devoir faire ? Comment vont-ils le faire ? Sur quoi va porter leur commentaire ? Comment formuler le commentaire ?*

Pour mettre en œuvre cette étape de travail, procéder à un modelage sous la forme d'une mini-leçon (cf. exemple pour le cercle de révision).



### Les objectifs du cercle de révision

L'étape du « cercle de révision » va permettre aux élèves de retravailler le contenu du texte (coconstruction avec les élèves des éléments à observer : la cohérence de l'histoire, la pertinence des éléments textuels, l'organisation du texte en unités de sens, la richesse du vocabulaire...). Ce temps peut porter sur un ou plusieurs objectifs de révision, que l'enseignant va identifier.

Il est dès lors important de distinguer avec les élèves ce qui relève de la révision et de la correction du texte.



« La révision est présentée comme une étape pour améliorer le contenu et la cohérence de son texte et la correction, comme une étape pour assurer le respect des contraintes de la langue. »<sup>78</sup>

### ORGANISER LE CERCLE DE RÉVISION



En règle générale, le cercle de révision intervient quand les élèves ont écrit plusieurs textes et qu'ils souhaitent en retravailler un pour pouvoir le diffuser. Le groupe doit alors chercher collectivement des solutions pour l'améliorer.

#### Fixer des règles avec les élèves :

1. Chaque élève reçoit une copie du texte des membres de son groupe. Chacun lit son texte à voix haute aux membres de son groupe. Le groupe choisit l'ordre de lecture des textes ;
2. Un gardien du temps et un secrétaire du groupe sont choisis et changent d'une séance à l'autre ;
3. Le lecteur donne une intention d'écoute. *Ex. : Je trouve que la fin arrive trop vite. J'aimerais que vous m'aidez à ajouter des détails ;*
4. Pendant que l'élève lit son texte, les autres l'annotent (ils soulignent les passages qu'ils trouvent problématiques, entourent les mots qu'ils trouvent non adaptés, indiquent la ponctuation en fonction de la lecture à voix haute...) ;
5. Les élèves ne corrigent pas, à ce stade, les erreurs orthographiques. Ils peuvent, bien entendu, mettre en avant (sur leur feuille) les erreurs qu'ils trouvent mais la correction se fera lors d'une étape ultérieure ;
6. L'auteur demeure le responsable de son texte ; il est donc libre d'accepter ou non les suggestions de modifications. S'il refuse une proposition de modification, il doit alors motiver son choix.

<sup>78</sup> Tremblay et Turgeon, 2019, p.8

## Ce sur quoi porte la révision

Pour l'étape du « cercle de révision », inviter, dans un premier temps, les élèves à se pencher sur tout ce qui nuit à la bonne compréhension du texte (ex. : découpage des paragraphes, ponctuation pour segmenter les idées, incohérences...) et, dans un second temps, à proposer des pistes pour enrichir le texte (choix des mots, descriptions....).

Comme pour les étapes précédentes, la révision peut être modélisée et des pistes d'éléments textuels à réviser peuvent être communiquées : Y a-t-il des incohérences dans le texte (dans le temps, dans les lieux, dans l'utilisation des temps verbaux ou des pronoms) ? Y a-t-il des passages qui sont difficiles à comprendre ? Y a-t-il des passages qui sont trop ou pas assez détaillés ?...

## Un exemple de mini-leçon

À partir d'un **objectif précis de révision**

*Ex. : vous allez recevoir la copie d'un camarade. L'objectif est de l'aider à améliorer la description du personnage principal du conte en insérant des expansions du nom (épithète, apposition, groupe complément du nom).*

### **ENSEIGNEMENT EXPLICITE**

<b>Étape de modelage</b>	<p>À l'aide d'un texte de départ distribué aux élèves et des indications notées au tableau (cf. Objectif de révision), verbaliser toutes les questions qu'un auteur/lecteur se pose pour revoir sa/la description (en fonction de la situation de communication et des consignes).</p> <p>Ex. :</p> <p><b>D'abord, on se concentre sur les idées développées dans le texte.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pouvez-vous me rappeler l'intention du texte et à qui il s'adresse ? Pourquoi avons-nous besoin de le savoir ?</li><li>• À quoi sert la description du personnage dans ce contexte ?</li><li>• Si je dois me concentrer sur la qualité de la description du personnage, je pourrais m'aider de ces questions :<ul style="list-style-type: none"><li>- Ai-je suffisamment de détails pour voir dans ma tête à quoi ce personnage ressemble ?</li><li>- Ai-je suffisamment d'informations pour connaître les traits de caractère du personnage ?</li><li>- Ces informations sont-elles cohérentes avec les éléments de l'histoire ?</li><li>- Est-ce que je comprends bien toutes les informations ? Ne manque-t-il pas des éléments ? Tout est-il bien clair ?</li></ul></li></ul> <p><b>Ensuite, on se concentre sur les mots pour transmettre les idées.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Si vous trouvez qu'il manque des éléments, comment faire pour conseiller votre camarade ?</li><li>• Vous souvenez-vous des <b>trois stratégies</b> qu'on peut exploiter pour enrichir son texte ? (voir encadré ci-dessous)</li><li>• Devez-vous faire des phrases à la place de l'autre ? Non, mais vous pouvez lui suggérer des conseils, lui proposer des mots, des expressions qu'il pourrait utiliser.</li><li>• Tout cela est-il clair pour vous ? Avez-vous des questions ?</li></ul>
--------------------------	--

### Des exemples de stratégies de mise en texte :

- Utiliser la **technique des sens** : enrichir la description du personnage en mobilisant les cinq sens (ce que je vois de lui, ce que j'entends, quelles sensations se font sentir sur ma peau...).
- Utiliser les comparaisons : ajouter quelques **comparaisons** pour donner à voir (enseignement préalable de ce qu'est une comparaison et de sa construction).
- Utiliser la stratégie « **Montrer à la place de dire** » : au lieu de dire « il est triste », développer comment il ressent cette tristesse, ce qu'il ressent dans son corps.

<p><b>Pratique guidée : travail en sous-groupes (préparation de la révision du texte).</b></p>	<p>Les élèves s'installent en groupes de travail (rappeler au besoin les modalités du travail et attribuer les rôles au sein du groupe) :</p> <p><b>Étape 1 : Parler et écouter pour identifier des éléments textuels à améliorer et noter</b></p> <p>Chaque élève reçoit la copie photocopiée des autres. Le groupe a 10 minutes. Un élève lit la production d'un autre à voix haute. Pendant ce temps, les membres écoutent et notent dans la marge du texte photocopié leurs remarques, leurs questions, leurs suggestions par rapport au contenu du texte (la cohérence, la clarté du message). <b>Attention, la correction orthographique du texte n'intervient pas ici.</b></p> <p><b>Étape 2 : Parler et écouter pour échanger, mutualiser</b></p> <p>10 minutes supplémentaires sont attribuées pour échanger ce qui a été relevé au sein du groupe.</p> <p><b>Étape 3 : Écrire (travail réflexif en vue de la révision du texte)</b></p> <p>Les 10 dernières minutes sont réservées à un travail réflexif collectif. Les élèves répondent aux questions suivantes :</p> <p><i>Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?</i></p> <p><i>Qu'est-ce qui a été utile pour améliorer le texte des uns et des autres ? Donnez un exemple concret.</i></p> <p>Pour cette dernière étape, les élèves désignent un secrétaire et/ou un animateur qui note la réflexion du groupe et en fait le retour à la classe.</p> <p><b>Étape 4 : Parler et écouter en groupe-classe pour structurer et guider</b></p> <p>Retours en groupe-classe : chaque groupe présente oralement le fruit de ses réflexions. L'enseignant ajoute, si nécessaire, des éléments à ne pas oublier.</p> <p> Les conseils peuvent être notés sur un support numérique de partage de l'information. Ainsi, les élèves peuvent s'y référer plus tard et/ou l'enseignant peut remobiliser les informations lors d'une prochaine séance de révision.</p>						
<p><b>Révision du texte</b></p>	<p>Individuellement, chaque élève a récupéré son texte avec les retours des pairs. Il note dans le tableau les suggestions, remarques, conseils (entendus avec son groupe de travail et/ou lors du temps de structuration collectif) qu'il garde pour améliorer son texte puis le réécrit (révisions).</p> <table border="1" data-bbox="520 1356 1383 1540"> <thead> <tr> <th data-bbox="520 1356 759 1462">Passage(s) problématique(s)</th><th data-bbox="759 1356 1065 1462">Proposition de modification du texte</th><th data-bbox="1065 1356 1383 1462">Proposition acceptée ou refusée : justification de l'auteur</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="520 1462 759 1540"></td><td data-bbox="759 1462 1065 1540"></td><td data-bbox="1065 1462 1383 1540"></td></tr> </tbody> </table>	Passage(s) problématique(s)	Proposition de modification du texte	Proposition acceptée ou refusée : justification de l'auteur			
Passage(s) problématique(s)	Proposition de modification du texte	Proposition acceptée ou refusée : justification de l'auteur					
<p><b>Pratique autonome : réinvestissement de l'apprentissage dans un nouveau processus de révision.</b></p>	<p>Un nouveau processus de révision, portant sur un autre savoir-faire, peut être réalisé.</p> <p>Le texte peut également attendre que d'autres apprentissages soient réalisés avant d'être repris et amélioré à la lumière de ces apprentissages.</p>						



Tant pour la démarche d'évaluation formative (garder trace des progrès) que pour la visée diagnostique, il est recommandé de laisser visibles les traces des révision (suppression/déplacement de passages, enrichissements, modifications...).

### Cercle de publication

Les élèves corrigent l'orthographe et les règles générales d'accord pour publier leur texte.

### Les objectifs du cercle de publication

L'enjeu du cercle de publication est de permettre aux élèves de s'appuyer sur le groupe pour **corriger leur texte sur le plan des normes linguistiques**, afin qu'il puisse être publié et lu par les destinataires du projet d'écriture.

### ORGANISER LE CERCLE DE PUBLICATION



L'étape de correction du texte a lieu **quand le texte a été retravaillé et enrichi sur le plan du contenu** (cercle de révision). La **correction et la publication doivent être les dernières étapes du processus d'écriture**. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles interviennent à la fin du dispositif. Il est tout à fait possible d'intégrer rapidement la correction dans le processus d'écriture, afin qu'il intervienne au fur et à mesure des séances. L'objectif est avant tout d'éviter la surcharge cognitive pour l'élève.

Au sein du groupe de travail, les copies des uns et des autres sont relues afin que les élèves puissent proposer des suggestions d'amélioration à leurs pairs (cf. règles à fixer, similaires à celles de l'étape du cercle de révision).

Pour mener ce temps de correction, les élèves peuvent s'appuyer sur différentes modalités :

- Auto-évaluation/évaluation par les pairs/co-évaluation avec l'enseignant (avec un code similaire pour l'identification des erreurs) : observation et analyse des différents groupes (constituants) de la phrase ;
- Apprentissage et utilisation d'outils d'autocorrection, papier et numériques (ex. : *Scribens*) ;
- Construction, avec les élèves, d'une grille de relecture des savoir-faire langagiers.



→ Pour un exemple de grille de correction d'une production écrite → **Outil du secteur**

### 6.5.3. Des situations d'apprentissage pour développer les compétences

#### d'orateur et d'auditeur

#### PISTES POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES D'ÉCOUTE ET DE PRISE DE PAROLE EN CLASSE

Parmi les tâches finales prescrites par le programme, plusieurs touchent ou peuvent toucher à la pratique de l'oralité, seul ou en groupes : l'exposé oral informatif, le résumé oral d'un court récit de fiction, le jugement de goût à l'oral, la présentation de consignes... De nombreuses activités d'apprentissage offrent des opportunités pour développer les compétences de l'oral de façon progressive, au fur et à mesure de l'année scolaire (ÉCOUTER ET PARLER).

## I. Pistes pour travailler les compétences d'oralité de manière régulière en classe

Pistes	Exemples
<b>Annoncer un objectif clair d'évaluation formative sur toute l'année</b>	<p>Explicitier, dès le début de l'année, l'attention continue qui sera portée aux situations d'écoute et de prise de parole des élèves (qu'elles soient spontanées ou préparées). Présenter ces temps d'écoute et de prise de parole comme autant d'occasions d'observer les progrès à différents moments de l'année (<b>évaluation formative</b> → <b>Outil du secteur</b>).</p> <p>Faire le rappel de façon régulière de l'utilité de certains critères d'audibilité et de certaines postures.</p> <p>Demander aux élèves d'expliciter ce qui est attendu d'eux pour chacun des critères travaillés, mobilisés et les niveaux de maîtrise.</p>
<b>S'appuyer sur des outils numériques</b> 	<p><b>Oral différé</b> : toute prise de parole ne doit pas être réalisée en classe. Utiliser des outils numériques peut s'avérer utile pour s'exercer à prendre la parole.</p> <p>Des sites d'enregistrement gratuits, sans inscription, faciles d'utilisation, existent (ex. : <i>Digirecord</i>).</p> <p>L'élève peut s'enregistrer puis expliquer sur quel(s) critère(s) il a porté son attention lors de sa prestation en prenant appui sur les grilles d'observation (→ <b>Outil du secteur</b>) : <i>Pour quelle(s) raison(s) a-t-il dû recommencer l'enregistrement ? Comment s'est-il préparé ?...</i></p>
<b>Recourir à des méthodes coopératives</b>	<p><b>Ateliers coopératifs</b><sup>79</sup>: au lieu de faire passer les élèves un à un, diviser la classe en sous-groupes (3-4 élèves) et leur assigner la même tâche d'oralité.</p> <p>Option : attribuer un <b>rôle</b> à chaque élève du groupe et poser des balises de temps pour éviter les temps morts et mettre les élèves à la tâche directement (pour préparer la présentation/l'échange, pour échanger, pour réguler...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le gardien du temps</b> → Aide le groupe à planifier le temps nécessaire à la tâche. → Indique aux membres du groupe le temps restant avant d'achever la discussion ou la préparation de la présentation.</li> <li>• <b>Le gardien de la parole</b> → S'assure que chaque membre du groupe a l'occasion de prendre la parole. → S'assure qu'on maintienne un ton de voix respectueux dans le groupe.</li> <li>• <b>Le gardien de l'écoute ou de la tâche</b> → Garde la discussion axée sur le sujet. → Vérifie la compréhension du groupe lorsqu'un membre a fini de s'exprimer (redit dans ses mots ou pose des questions). → Facilite le partage des tâches au sein du groupe. → Aide à choisir les modalités de présentation (matériel, répartition de la parole...).</li> <li>• <b>Le gardien des idées, le journaliste ou le reporter</b> → Note les idées ou les renseignements recueillis (dessine, écrit des mots ou de courtes phrases). → Résume les idées pour les présenter au groupe classe.</li> </ul> <p>Conseil : pour assurer le succès de l'apprentissage coopératif, il est recommandé d'élaborer avec les élèves un <b>référentiel de routines et de règles de la coopération à respecter lors des sessions de travail en groupe</b> (→ <b>Outil du secteur</b>).</p>

<sup>79</sup> Exemple tiré du « Guide d'enseignement efficace de la communication orale » (2008)

	<p>Si la coopération aboutit à une production collective, intégrer, en évaluation formative, une appréciation individuelle qui porte sur l'implication dans le travail de groupe ainsi qu'un travail réflexif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qu'as-tu appris au cours de la réalisation de la tâche ?</i></li> <li>- <i>Quels éléments de votre coopération ont été positifs pour la réalisation du travail ?</i></li> <li>- <i>Qu'as-tu appris à faire dans ce travail de groupe ? Sur quoi as-tu progressé ?</i></li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Instaurer des routines d'expression orale</b>	<p>Varier les interactions et donner la parole aux élèves en institutionnalisant des temps de parole chaque semaine, avec des activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le « Quoi de neuf ? »<sup>80</sup> ;</li> <li>• « Mon coup de cœur de la semaine » ;</li> <li>• Le questionnement philosophique au départ d'une question citoyenne en lien avec l'actualité, un sujet qui préoccupe les élèves... (EPC) ; (→ <b>Outil du secteur</b>)</li> <li>• Le débat interprétatif lors d'une lecture ;</li> <li>• Des devinettes à inventer autour des personnages d'un livre ;</li> <li>• Une lecture à voix haute ;</li> <li>• ...</li> </ul>
	<p><b>Conseils pour différencier l'apprentissage de l'oral (approche évolutive) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assigner des tâches plus complexes aux élèves plus habiles ou leur donner les rôles les plus difficiles dans les ateliers coopératifs (gardien des idées, par exemple).</li> <li>• Créer des groupes hétérogènes pour permettre aux élèves plus à l'aise de soutenir les élèves plus discrets ; varier la constitution des groupes.</li> <li>• Créer des fiches mémo que les élèves peuvent avoir sous les yeux (phrases d'amorce pour démarrer la discussion, questions de relance, vocabulaire spécifique en lien avec la tâche...).</li> <li>• Demander à chaque élève de se définir un défi avant la tâche demandée et d'évaluer, à la fin de l'activité, son niveau d'atteinte.</li> <li>• Évaluer de façon formative le processus de coopération et pas uniquement la production attendue (cf. point 7.2.3.).</li> <li>• Faire le relevé de tous les éléments qui stressent les élèves quand ils doivent prendre la parole et faire expliciter des pistes pour surmonter ces obstacles.</li> <li>• Dédramatiser la prise de parole et souligner les progrès (même minimes).</li> <li>• Recourir à des exercices d'improvisation avec tout le groupe-classe pour travailler la coopération, l'écoute, la confiance en soi, la spontanéité, la créativité...</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Conseils pour l'évaluation sommative :</b> Il n'est pas toujours nécessaire de réaliser l'évaluation au même moment pour tous les élèves. Une même tâche orale pourrait être évaluée lors de différents temps prévus dans le calendrier scolaire, en fonction de la progression observée pour chacun des élèves. Cette pratique permet d'adapter les apprentissages au rythme de l'élève et de maintenir une attention d'écoute plus soutenue (moins d'effet de « monotonie » dû à l'accumulation des prestations orales sur une même période de cours).</p> <p>Si l'évaluation sommative porte sur une production collective, il est important d'expliquer aux élèves les critères et indicateurs de la grille qui relèvent d'une évaluation du groupe et ceux qui relèvent d'une évaluation individuelle.</p>

<sup>80</sup> Temps de parole routiniers permettant de ritualiser l'apprentissage de l'oral. Une fois/semaine un élève (ou plusieurs) est invité à prendre la parole pendant quelques minutes pour présenter un sujet (choisi ou proposé préalablement).

## II. Un exemple : le tour du monde en paroles<sup>81</sup>

Cette situation d'apprentissage permet de travailler l'oralité de manière interactive et dynamique, tout en gardant les élèves engagés. En limitant le temps de présentation et en favorisant les échanges, l'activité reste concise et variée, évitant ainsi la monotonie.

Elle vise à :

- améliorer les compétences orales des élèves ;
- favoriser l'expression personnelle et l'écoute active ;
- encourager la créativité et la collaboration.

### 1. Quels savoirs, savoir-faire enseigner ?

<b>Genres travaillés</b> En réception : textes documentaire, magazine de jeunesse, encyclopédie... (papier et/ou numérique), vidéo explicative, tutoriel... En production : bref exposé oral informatif <b>Tâche finale associée</b> : présenter un exposé oral informatif (seul ou à plusieurs) avec un support.	<b>Articulations des visées disciplinaires : LIRE - ÉCOUTER - PARLER - Écrire</b> Développer une identité d'orateur tout en développant celle d'auditeur et, au préalable, celle de lecteur et de scripteur.
<b>Savoirs et savoir-faire<sup>82</sup></b>	
<b>Orienter sa lecture, son écoute, son écrit, sa prise de parole</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caractériser et analyser les composantes de la situation de communication.</li> <li>• Identifier et utiliser le niveau adapté à la situation de communication.</li> <li>• Identifier les règles de courtoisie.</li> <li>• Reconnaître la structure du texte, les éléments du paratexte et du support (y compris numérique).</li> <li>• Mobiliser des stratégies efficaces de lecture et d'écoute, en fonction du support (y compris numérique), du projet, du contexte, de l'activité et du temps accordé...</li> </ul>
<b>Construire le sens du texte lu et le sens du texte écrit</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les caractéristiques de l'exposé oral.</li> <li>• Reconnaître et dégager le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème).</li> <li>• Rechercher les informations essentielles et en garder une trace.</li> <li>• Gérer l'intertextualité.</li> </ul> <p><i>Si corpus de textes (écrits et/ou audio(visuel)s),</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer et relier des documents.</li> <li>• Connaitre et utiliser des éléments grammaticaux qui construisent le sens.</li> <li>• Traiter et utiliser des unités lexicales.</li> <li>• Traiter et prendre en compte les unités grammaticales spécifiques à l'oral.</li> <li>• Assurer la présentation du message oral.</li> </ul> <p>Ex. :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Explicitation de la mise en voix : choix des mots, construction des phrases...</i></li> <li>- <i>Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation.</i></li> <li>- <i>Adopter une posture adaptée à la prestation.</i></li> <li>- <i>Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation...</i></li> </ul>

<sup>81</sup> Ici, la présentation porte sur des pays mais le sujet peut être une activité extrascolaire, le métier de ses rêves, un objet insolite...

<sup>82</sup> Les savoirs et savoir-faire à enseigner ou à remobiliser dans les différentes étapes (de planification, de révision et de correction du texte) dépendent des objectifs poursuivis et de ce qui aura déjà été enseigné.

<p><b>Apprécier, agir/ réagir, réviser sa lecture, son écoute, sa production, sa prestation</b></p> 	<p><b>Compétences d'autorégulation, de révision de textes* :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Au cours de l'écoute ou de la lecture, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant</li> </ul>
<p><b>Liens avec les visées transversales:</b></p> <p><b>Apprendre à apprendre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer les compétences d'écoute, de prise de parole.</li> <li>• Apprendre à planifier, à s'autoévaluer</li> </ul> <p><b>Se connaître, s'ouvrir aux autres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaitre ses forces, des éléments d'amélioration.</li> <li>• Apprendre à coopérer, à se responsabiliser.</li> </ul> <p><b>Développer une pensée critique et complexe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer des compétences d'analyse et d'auto-évaluation.</li> <li>• Partager, expliciter sa pensée.</li> </ul>	<p><b>Lien avec l'EPC :</b></p> <p><b>S'inscrire dans la vie sociale :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer des pratiques de coopération</li> </ul> <p><b>Liens avec le numérique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture numérique : rechercher des informations essentielles et en garder trace, relier des informations entre plusieurs documents.</li> </ul> <p><b>Lien avec l'ECA :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le sujet de la prestation orale est laissé à l'appréciation de l'élève. Ce choix est motivé par des raisons personnelles : un intérêt particulier, une envie de découvrir... ainsi l'élève apprend à se positionner et développer son esprit critique.</li> </ul>
<p><b>Approche évolutive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les échanges entre pairs soutiennent la réflexivité et apportent des éléments pour améliorer la production.</li> <li>• Les grilles d'évaluation coconstruites avec les élèves facilitent la compréhension des attendus et des apprentissages à maîtriser.</li> <li>• Les tâches intermédiaires d'écriture permettent de travailler et d'ajuster la cohérence textuelle, la clarté du message, son organisation...</li> </ul>	

## 2. Mise en contexte et étapes de travail

Expliquer aux élèves qu'ils vont mener un tour du monde en partageant des informations sur différents pays. Inviter chaque élève à mener une recherche documentaire sur un pays de son choix<sup>83</sup> et s'assurer qu'il y ait une variété de pays représentés.

### ÉTAPE 1 : Choix du sujet et recherche documentaire (Orienter sa lecture – son écrit/sa prise de parole)

1. Demander à chaque élève de choisir le pays qu'il souhaite présenter oralement et de remplir les deux premières colonnes du tableau « SVA » : ce que je **Sais déjà** – ce que je **Veux savoir** – ce que **j'ai Appris** (cf. Stratégies de lecture p.89).
2. Déterminer, avec la classe, les éléments de recherche à effectuer (culture, nourriture, traditions, paysages, sports, etc.) et préparer une carte mentale (ou un schéma) à venir compléter.
3. Demander à chaque élève de mener une recherche documentaire sur le pays choisi grâce à des ouvrages de référence (atlas, encyclopédie – magazines pour la jeunesse, manuels scolaires... papier et/ou numérique) et de garder trace des informations sélectionnées sur une carte mentale, un schéma...
4. Garder trace des informations sélectionnées.

<sup>83</sup> Cette activité est l'occasion de partager des références culturelles et des informations sur le pays dont sont originaires les élèves.

## ÉTAPE 2 : Préparation et rédaction d'un plan (Orienter sa prise de parole – Construire le message)



Rédiger le plan de l'exposé oral de 1 à 2 minutes à partir d'un canevas pour planifier et organiser le discours oral :

Les éléments qui structurent le discours oral <sup>84</sup>	Ce que je vais dire (étape de planification)
<b>Ouverture</b> : une petite phrase pour introduire ma prise de parole	À qui je m'adresse ? Quelle est mon intention ? De quoi vais-je parler ?
Développement : les éléments du pays que je vais présenter (selon un ordre précis)	1)... 2)... 3)...
<b>Les informations essentielles qui demandent une petite explication pour l'auditeur</b>	
...	
<b>Clôture</b> : une petite phrase pour signaler la fin de ma prise de parole	
<b>Les mots pour passer d'une information à une autre</b>	Pour introduire : ... Pour hiérarchiser les informations : ... Pour clôturer mon discours : ...

Réfléchir au support utilisé lors de la prestation orale : *à l'aide de quel support vais-je présenter (une fiche mémo, un diaporama, une affiche...)?*

## ÉTAPE 3 : Réactivation ou apprentissage de savoirs et savoir-faire (Orienter son écoute- Construire le sens du message oral)



Objectif : en fonction des besoins observés, proposer un temps de réactivation des apprentissages déjà menés lors d'activités précédentes (tâches d'écriture et d'oralité) sur des savoirs et des savoir-faire communs (usage des connecteurs, des anaphores) et travailler les spécificités du discours oral par des exercices spécifiques (ex. : Usage des répétitions pour insister sur les idées essentielles, usage des pauses pour ponctuer le message).

Construire avec les élèves une synthèse, une fiche outil, une note pour apprendre.

## ÉTAPE 4 : Transfert par la rédaction d'un écrit intermédiaire

(Orienter son écrit- Construire le texte- Apprécier, (ré)agir, réviser)



Chaque élève produit un **écrit intermédiaire** pour construire un message pertinent.

Le texte rédigé (sous une forme ou sous une autre : liste, carte mentale, texte suivi...) doit pouvoir rendre compte des informations présentées et de leur organisation (transfert des savoirs et savoir-faire mobilisés à l'étape 3).

Ces écrits intermédiaires font l'objet d'une (co-)évaluation avec l'enseignant. Ils peuvent donc être réajustés par les élèves avant la présentation orale.

<sup>84</sup> Cette activité peut être réalisée à des fins diagnostiques (partir des connaissances des élèves). Les apprentissages peuvent également avoir déjà été menés. Dans ce cas, il s'agit d'une réactivation à des fins de consolidation.

## ÉTAPE 5 : Présentation en petits groupes - régulation entre pairs

(Construire le message oral- Apprécier, (ré)agir, réviser)



Diviser la classe en petits groupes de 4-5 élèves, ou en duos.

Chaque élève s'exerce à présenter son message à son groupe tandis que les autres écoutent attentivement en fonction d'une intention d'écoute précise (*ex. : est-ce clair ? Puis-je identifier directement de quoi on parle ? Le message est-il structuré ? Puis-je identifier les différentes parties qui composent le discours ? Toutes les informations sont-elles audibles ? Le message ne va-t-il pas trop vite?...)*)

Les membres du groupe réalisent une co-évaluation en s'aidant d'une grille donnée (ou construite dans une activité antérieure).		
Éléments observés	Ce qui fonctionne bien	Ce qui doit être amélioré
Éléments paraverbaux <sup>85</sup> (ce qui crée la mélodie du discours) : le ton, l'intonation, le rythme, les silences		
Éléments non verbaux (le langage du corps) : la posture, les gestes, les mimiques...		
Structuration et cohérence du message : Le discours est organisé. Le récepteur suit facilement le message (les idées s'enchaînent avec logique)...		
...		

Individuellement, chaque élève garde une trace des éléments auxquels il devra être attentif pour sa prestation orale ultérieure.

## ÉTAPE 6 : Réactivation (au début d'une nouvelle période de cours)

(Construire le message oral- Apprécier, (ré)agir, réviser)



Utiliser un outil de réactivation (*ex. : le dé de réactivation<sup>86</sup>*) pour demander aux élèves de partager ce qu'ils ont appris lors des activités précédentes (en termes de contenu mais aussi et surtout en termes de savoirs et de savoir-faire).

*Quand je dois prendre la parole devant un auditoire (en classe), je veille à...*

*Un exposé oral se compose de différentes parties : une phase introductory qui... une phase explicative qui... et une phase de clôture qui...*

*Pour ce genre oral spécifique, je veille surtout à (articuler, ne pas aller trop vite, avoir une posture adéquate,...)...*

*Quels sont mes freins et sur quoi puis-je m'appuyer ?*

...

## ÉTAPE 7 : Présentation finale devant la classe



Organiser les présentations, par exemple, sur plusieurs périodes de cours, quand l'élève se sent prêt, pour éviter la redondance et l'effet d'ennui et garder ainsi l'engagement des élèves lors de l'écoute.

→ Éducation aux choix

→ Approche évolutive

<sup>85</sup> Travailler au préalable avec les élèves ce qu'on entend par « éléments paraverbaux » et « non verbaux » : quels sont-ils ? que dois-je faire/ne pas faire ?

<sup>86</sup> Le dé de réactivation est un outil qui favorise la mémorisation et la compréhension des concepts travaillés préalablement. Chaque facette du dé est une manière de traiter le(s) concept(s). Par exemple, si le groupe d'élèves tombe sur le 1, il doit donner une définition. S'il tombe sur le 2, il donne un exemple d'utilisation. Pour le 3, il cherche un synonyme. Pour le 4, un membre doit dessiner le concept pour le faire deviner. ... → **Outil du secteur**

## ÉTAPE 8 : Synthèse collective<sup>87</sup>



Terminer l'activité par un temps collectif sur les apprentissages réalisés tout au long du processus (Apprendre à apprendre) : *Qu'ai-je appris de moi en tant qu'orateur ? Quels sont les éléments verbaux et paraverbaux qui contribuent à produire un message oral de qualité ?*

Se servir des grilles d'observation (cf. **Outil du secteur** : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir » ).

Pendant ce temps de discussion collective, encourager les élèves à donner un retour positif sur les présentations, en soulignant les points forts de leurs camarades, au départ des critères sélectionnés.

Poser des questions d'appréciation. Par exemple :

- *Qu'avez-vous apprécié dans les présentations des autres ? Quels sont les éléments que vous avez relevés dans vos évaluations ?*
- *Comment vous êtes-vous sentis en parlant devant vos camarades ? Qu'est-ce qui était aidant ?*
- *Le support vous a-t-il aidés ? Pourquoi ?*
- *...*

Identifier, avec les élèves, les savoirs et savoir-faire développés grâce au travail réalisé et les inviter à évoquer d'autres contextes de leur vie (à l'école et en dehors de l'école) où ils devront les remobiliser.

→ Visée transversale : Apprendre à apprendre

<sup>87</sup> À intégrer dans une fiche outil ou dans un cahier des apprentissages.

# GLOSSAIRE DU PROGRAMME DE S1 – FRANÇAIS

Ce programme de la Direction de l'Enseignement secondaire est établi d'après le référentiel inter-réseau et suit de près ce texte décrété par la FWB. Le sens des mots est précisé afin d'enlever toute ambiguïté.

MOTS - CONCEPTS	PRÉCISIONS
<b>Accompagnement personnalisé</b>	<p><b>L'accompagnement personnalisé</b> est défini comme des périodes intégrées dans l'emploi du temps des élèves, visant à renforcer l'encadrement pour permettre une prise en charge adaptée des élèves, que ce soit en groupe ou individuellement. L'objectif est de répondre à l'hétérogénéité des classes et de soutenir la motivation et la réussite des élèves.</p> <p>Ce dispositif inclut des pratiques de pédagogie différenciée, de remédiation, et des activités de dépassement, permettant ainsi de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève.</p>
<b>Anaphore ou reprise anaphorique</b>	<p>La reprise de l'information assure la cohérence d'un texte (principe de continuité). La « reprise anaphorique » est le fait de reprendre un élément (appelé référent) qui a déjà été exprimé pour éviter la répétition. Cette reprise sémantique, totale ou partielle, peut être assurée par des substituts lexicaux (synonyme, terme générique ou spécifique, périphrase...) ou grammaticaux (pronoms...)<sup>88</sup>.</p>
<b>Apprécier un texte<sup>89</sup></b>	<p><b>Apprécier</b> un texte relève d'un processus de lecture/d'écoute consistant à formuler un jugement personnel plus ou moins motivé, c'est-à-dire fondé sur des arguments qui peuvent être émotionnels et/ou rationnels. Ces arguments peuvent d'être d'ordre 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). Cette appréciation s'appuie, en contexte scolaire, sur la <b>compréhension</b> et l'<b>interprétation</b>.</p>
<b>Approche évolutive</b>	<p>L'<b>approche évolutive</b> est une manière de concevoir l'enseignement en anticipant l'action pédagogique et en cherchant à s'adapter le plus possible aux besoins réels des élèves présents.</p> <p>Elle cherche à répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Que faut-il que tous les élèves apprennent ?</i></li><li>- <i>Comment adapter les activités pour qu'elles soient accessibles à tous ?</i></li><li>- <i>Comment rendre compte de la progression de chaque élève ?</i></li><li>- <i>Que faire avec ceux qui n'atteignent pas l'objectif ?</i></li><li>- <i>Que proposer à ceux qui ont déjà atteint l'objectif ?</i></li><li>- <i>Comment savoir s'ils ont appris ?</i></li></ul>
<b>Attendus d'apprentissage</b>	<p><b>Attendu d'apprentissage</b> désigne le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum. Il s'agit de l'ensemble des savoirs et des <u>savoir-faire*</u> à enseigner, prescrits pour chaque année scolaire.</p>
<b>Autonomie (en éducation)</b>	<p>Dans l'enseignement, <b>l'autonomie</b> est la compétence à gérer ses propres apprentissages, de manière indépendante, c'est-à-dire sans intervention d'autrui comme moteur dans le processus. Le rôle de l'enseignant est donc de définir de manière explicite ses exigences pour favoriser l'autonomie de l'élève. Notons que l'autonomie peut se développer et donc faire l'objet d'un accompagnement<sup>90</sup>.</p>
<b>Chatbot</b>	Un chatbot pédagogique est un agent conversationnel conçu pour accompagner l'apprentissage.

<sup>88</sup> FRALA, 2022, p.235

<sup>89</sup> Inspirés du FRALA, 2022, pp.228, 230 et 233.

<sup>90</sup> AdAPTE

<b>Classe de mots</b>	<p>Les <b>classes de mots</b> sont le résultat de la répartition de mots de la langue en <b>ensembles de mots qui partagent, notamment en contexte, des caractéristiques communes</b> : les mots qui appartiennent à une même classe peuvent souvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction<sup>91</sup>.</p> <p>Les mots peuvent être « classés » selon différents critères complémentaires : le comportement morphologique du mot (mot variable ou invariable), les traits grammaticaux qui le caractérisent (genre, nombre, personne, mode et temps), la relation informative entre les groupes (apport ou support d'information) et le mode d'accès au monde (l'ensemble des objets auquel le mot renvoie : accès direct ou accès indirect). Pour déterminer la classe du mot, il convient de mettre en œuvre l'ensemble de ces critères.</p> <p><i>Ex. : Pour déterminer s'il s'agit d'un nom</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Je regarde s'il possède un genre et s'il varie en nombre ;</i></li> <li>- <i>S'il renvoie directement à une réalité ;</i></li> <li>- <i>Si je peux lui apporter de l'information à l'aide d'autres mots (comme un adjectif ou un déterminant par exemple).</i></li> </ul> <p>On distingue 7 classes de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le nom ;</li> <li>• Le pronom ;</li> <li>• L'adjectif ;</li> <li>• Le déterminant ;</li> <li>• Le verbe ;</li> <li>• L'adverbe ;</li> <li>• Le connecteur ;</li> <li>• L'interjection.</li> </ul>
<b>Code</b>	<p>Le code fait généralement référence à un <b>système de signes et de règles</b> qui permet la communication et la compréhension au sein d'une langue donnée. Plus précisément, il désigne l'ensemble des règles grammaticales, syntaxiques, phonologiques, morphologiques et sémantiques qui régissent la <a href="#">production*</a> et la réception des messages linguistiques.</p>
<b>Cohésion textuelle</b>	<p><b>La cohésion textuelle</b> est ce qui <b>confère à un texte son unité</b>. Elle résulte de l'organisation et de la hiérarchisation des informations (usage des marques visuelles), de l'usage des moyens d'enchaînement des phrases (<a href="#">progression thématique</a>, connecteurs, anaphores...), de la compatibilité des temps verbaux et des accords<sup>92</sup>.</p>
<b>Compétence</b>	<p><b>Compétence</b> : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de <a href="#">savoir-faire*</a> et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. La compétence nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation nouvelle.</p> <p>Elle est liée à une action et à sa réussite, dans un contexte donné.</p>
<b>Compétence métalinguistique discursive cognitive</b>	<p>La <b>compétence métalingagière</b> est la capacité à réfléchir sur la langue elle-même, à analyser et à comprendre son fonctionnement. Cela inclut la capacité à identifier et à expliquer les règles grammaticales, les structures syntaxiques et les nuances de sens.</p> <p>La <b>compétence métadiscursive</b> est la capacité à réfléchir sur le discours, c'est-à-dire sur la manière dont les idées sont organisées et présentées dans un texte ou une conversation. Cela inclut la compréhension des intentions communicatives, des stratégies argumentatives et des structures de textes.</p> <p>La <b>compétence métacognitive</b> est la capacité à prendre conscience et à réguler ses propres processus cognitifs lorsqu'on est en train d'apprendre ou de résoudre un problème. En d'autres termes, il s'agit de la capacité à réfléchir sur sa propre pensée, à évaluer ses stratégies d'apprentissage, à surveiller son progrès, et à ajuster ses méthodes en fonction des besoins de la tâche à accomplir.</p> <p>Développer les compétences métacognitives nécessite d'apprendre à l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se connaître en tant qu'apprentant (cf. Visées transversales « se connaître » et « apprendre à apprendre ») ;</li> <li>- Identifier les stratégies efficaces à mobiliser ;</li> <li>- Identifier les exigences de la tâche demandée et les méthodes pour l'aborder ;</li> <li>- Mettre en œuvre des procédures pour planifier, construire et évaluer la tâche demandée (cf. les trois étapes itératives du <a href="#">processus de la communication*</a>).</li> </ul>

<sup>91</sup> FRALA, FWB, 2002, p.229

<sup>92</sup> FRALA, 2022, p.229

<b>Comprendre le texte</b>	<b>Comprendre un texte</b> relève d'un processus de réception qui consiste à saisir une première signification, souvent appelée « sens littéral » (ou « dénoté ») qui s'enracine dans des éléments objectifs du texte et/ou dans son contexte d'énonciation (en ce compris l'intention de l'auteur). La compréhension peut s'attacher au sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase ou au sens global du texte.
<b>Connecteur</b>	<b>Un connecteur</b> est un mot, une locution, une expression, qui opère une liaison syntaxique et/ou marque des apports sémantiques entre des mots ou des groupes de mots dans la phrase (préposition, coordonnant/subordonnant), entre les phrases (coordonnant). Quand il relie deux paragraphes, on l'appelle « <u>organisateur textuel*</u> ».
<b>Consigne</b>	Une <b>consigne</b> est un énoncé qui détermine un objectif à réaliser et qui requiert, généralement, de suivre un certain nombre de procédures dans un ordre précis. (cf. <u>Explication d'une procédure*</u> ).
<b>Correction de texte</b>	La <b>correction</b> est l'ultime composante de la production d'écrits qui consiste à s'assurer que le texte est conforme aux normes du français écrit et à apporter les corrections nécessaires en matière d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, afin de rendre le texte agréable à lire, recevable pour un lecteur externe (cf « révision »).
<b>Cotexte</b>	Environnement linguistique immédiat d'un texte, d'une phrase <sup>93</sup> .
<b>Critères d'évaluation :</b>  <b>- Lisibilité – audibilité</b> <b>- Recevabilité (linguistique et sociale)</b> <b>- Intelligibilité</b> <b>- Pertinence</b>	Les critères d'évaluations des productions en évaluations sommatives rejoignent les mêmes critères que ceux utilisés de la 4e à la fin de la scolarité. Ils permettent de juger de la qualité d'une production écrite ou orale et d'apporter des éléments d'amélioration et de progression. Ils aident également les élèves à développer leurs compétences en lecture et en écriture de manière plus holistique.  <u>La lisibilité/la audibilité</u> concerne la facilité avec laquelle un texte peut être lu/entendu et compris.  <u>La recevabilité</u> concerne l'acceptation et l'adhésion au texte par les lecteurs/auditeurs. Un texte recevable <b>respecte les normes</b> et les attentes culturelles et sociales et <b>établit une connexion</b> avec les lecteurs/auditeurs, en utilisant un <u>ton*</u> et un style appropriés.  <u>L'intelligibilité</u> se réfère à la clarté et à la précision du texte. Un texte intelligible est facilement compréhensible par le lecteur/l'auditeur cible. Cela implique une structure claire avec des idées bien organisées et un <b>langage adapté</b> (sans ambiguïtés).  <u>La pertinence</u> évalue si le contenu du texte est approprié et utile pour le contexte et les objectifs d'apprentissage.
<b>Débat interprétatif</b>	Un <b>débat interprétatif</b> est une situation d'échange oral au cours de laquelle les participants confrontent leurs <b>hypothèses d'interprétation</b> d'un texte ou d'une œuvre, en s'appuyant sur des indices textuels et des références culturelles pour justifier leur point de vue. Contrairement à un débat d'opinion, où chacun exprime son ressenti personnel, le débat interprétatif repose sur l' <b>analyse du texte</b> et la mobilisation de savoirs pour construire une argumentation solide.
<b>ECA</b>	L' <b>Education Culturelle et Artistique (ECA)</b> est un nouveau cours inscrit dans la grille horaire de tous les élèves du tronc commun, à raison de 2 périodes/semaine. Il couvre trois champs principaux à travers trois domaines (expression française et corporelle, musique et arts plastiques) :  1. <b>Rencontrer</b> : mettre les élèves en contact direct avec des œuvres, des lieux culturels et des artistes. L'objectif est de favoriser la découverte et l'appréciation de la diversité culturelle et artistique. 2. <b>Pratiquer</b> : expérimenter des démarches artistiques et s'approprier différents langages artistiques. Cela inclut la pratique individuelle et collective d'activités artistiques, permettant aux élèves de développer leurs compétences créatives. 3. <b>Connaitre</b> : acquérir des repères et des connaissances culturelles et artistiques. Les élèves apprennent à décoder les fondamentaux liés à la culture et à l'art, en explorant des œuvres, des genres, des cultures et des époques différentes.  Ces trois champs sont conçus pour être complémentaires et interconnectés, offrant une approche holistique de l'éducation culturelle et artistique.

<sup>93</sup> FRALA, 2002, p.231

<b>Écrit de travail ou intermédiaire</b>	Un <b>écrit de travail</b> (ou écrit intermédiaire) sert à organiser, planifier et structurer des idées. Les écrits de travail incluent souvent des brouillons, des notes, des schémas et des plans. Ils servent à préparer des documents plus formels et à faciliter la réflexion et la collaboration.
<b>Écrit scolaire</b>	Un <b>écrit scolaire</b> vise à démontrer la compréhension et les compétences d'un élève. Il est rédigé à la fin du processus d'apprentissage car il évalue le contenu, la structure, et la conformité aux normes académiques.
<b>Ellipse narrative</b>	Une ellipse narrative permet au narrateur de passer volontairement sous silence certains épisodes de l'histoire.
<b>Enseignement explicite</b>	L'enseignement explicite est une <b>approche pédagogique structurée</b> où l'enseignant joue un rôle central en guidant les élèves à travers des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée. Cette méthode vise à favoriser un engagement actif des élèves, une meilleure compréhension des objets d'apprentissage et à les mener vers une autonomie réelle.  <u>Cette méthode suit quatre principes :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Une pédagogie « du modelage »</b> qui explicite les apprentissages. L'enseignant donne la réponse. <i>Quoi faire ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi le faire ?</i></li> <li>2. <b>Une pédagogie structurée et progressive</b>, allant du simple au complexe, pour viser la compréhension.</li> <li>3. Une pédagogie prônant la <b>répétition</b> pour viser la mémorisation à long terme. Travailler un même objet de façons différentes.</li> <li>4. Une pédagogie qui valorise les <b>efforts</b> et l'usage des <b>stratégies</b> pour réussir.</li> </ol> <u>3 étapes structurent le travail :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelage : l'enseignant montre et explicite ;</li> <li>- Pratique guidée : les élèves, en coopération et avec l'aide de l'enseignant, refont ce qui a été modelé par l'enseignant ;</li> <li>- Pratique autonome : les élèves travaillent seuls.</li> </ul>
<b>Explication d'une procédure</b>	L'explication est descriptive : elle évoque la façon particulière dont une personne accomplit une tâche complexe qui requiert un investissement personnel, de la créativité. Elle peut porter sur le départ de l'action (« <i>Comment vais-je procéder ?</i> »), sur le contrôle de la tâche en cours (« <i>Ce que je suis en train de faire est-il adapté, correct ?</i> ») et/ou sur un regard rétrospectif (« <i>Comment vais-je m'y prendre pour m'améliorer ?</i> ») <sup>94</sup> .
<b>Fluence</b>	Dans la visée LIRE, la <b>fluence</b> dépend de quatre dimensions : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le décodage des lettres, des sons et des mots</b></li> <li>• <b>La vitesse de lecture</b></li> <li>• <b>Le phrasé</b></li> <li>• <b>L'expressivité</b></li> </ul> La fluence en lecture n'est pas seulement liée à un bon décodage et une vitesse suffisante : <i>ce n'est pas parce qu'on lit vite qu'on lit bien</i> .  Pour une lecture fluente, le lecteur doit également avoir un phrasé (capacité de marquer la syntaxe du texte par des pauses et des variations d'intonation) et une expressivité, adaptés à la syntaxe et au sens du texte (variations d'intonation, d'intensité et de rythme).  Pour devenir toujours plus expert en lecture, le jeune se dirige vers une fluence aux alentours de 170 mots lus correctement en 1 minute (fin de S3).  Pour pouvoir évaluer la fluence, il est recommandé d'évaluer <ul style="list-style-type: none"> <li>• le décodage et la vitesse sur la totalité de la première minute de lecture ;</li> <li>• le phrasé et l'expressivité sur une partie de cette minute où l'élève rencontre peu de difficultés de décodage<sup>95</sup>.</li> </ul>

<sup>94</sup> Van Goethem, Ph., 2023, pp.20-21

<sup>95</sup> Godde, E., 2021

FMTTN	Formation Manuelle Technique Technologique et Numérique. En S1, les élèves ont deux périodes de FMTT et une période de N. En S2, les élèves ont une période de chaque et en S3, deux périodes de FMTT. Ce nouveau cours invite les élèves à participer à des projets concrets, à manipuler des matériaux, à créer et à innover, développant ainsi, non seulement des savoirs techniques, mais aussi la créativité, l'esprit critique et la résolution de problèmes réels – compétences essentielles dans le monde actuel.
Fonction	<p>Chaque groupe de mots a un noyau qui appartient à une <a href="#">classe de mots*</a>. On parle de</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• groupe nominal</li> <li>• groupe pronominal</li> <li>• groupe verbal</li> <li>• groupe adjectival</li> <li>• groupe adverbial</li> <li>• <a href="#">groupe connectif*</a></li> </ul> <p>Chaque groupe et chaque mot occupe une fonction dans la phrase ou dans un groupe. La fonction des mots ou groupes de mots <b>explicite le rôle que ces mots ou groupes de mots remplissent dans la phrase</b><sup>96</sup>.</p>
Formes de phrases	<p>Les <a href="#">types de phrases*</a> sont obligatoires au sens où une phrase est soit déclarative, soit interrogative, soit impérative. Mais la phrase peut aussi, facultativement, être de forme <b>négative, passive</b> ou <b>exclamative</b> (dans le fondamental, on parle de « structure négative, structure passive »). Ainsi la phrase déclarative « <i>L'élève distribue les copies.</i> » se distingue de la phrase déclarative à la forme négative « <i>L'élève ne distribue pas les copies.</i> », à la forme passive « <i>Les copies sont distribuées par l'élève.</i> » ou à la forme exclamative « <i>L'élève distribue les copies !</i> »</p> <p>A côté de ces trois formes de phrases, on distingue également la forme <b>emphatique</b> « C'est ta vie qui est en jeu. » et la forme <b>impersonnelle</b> « <i>Il soufflait un vent de panique.</i> ».</p>
Genre	<p>Un <b>genre</b> est une catégorie de textes qui partagent des <b>caractéristiques communes</b> en termes de structure, de style et de contenu. Ces caractéristiques sont</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• communicationnelles</li> <li>• textuelles</li> <li>• sémantiques</li> <li>• grammaticales</li> <li>• graphiques/visuels</li> <li>• d'oralité</li> </ul> <p>Un même genre peut être abordé à travers des structures textuelles dominantes différentes (un poème peut suivre une structure textuelle dominante narrative, descriptive ou argumentative par exemple).</p> <p>On distingue les <b>genres littéraires</b> (conte, roman policier, nouvelle à chute...) et les <b>genres</b> non littéraires, ou <b>fonctionnels</b> (résumé, interview, compte rendu...).</p>
Groupe connectif	<p>Le Discours grammatical (grammaire pour le sens) introduit la notion de « groupe connectif » : groupe de mots composé d'un noyau pris en charge par un <a href="#">connecteur*</a>, et d'un complément. <i>Ex. : devant la porte.</i></p> <p>Ici, le connecteur fait fonction de lien. Sans lui, aucune connexion n'est possible avec le reste de la phrase. <i>Ex. : il attend devant la porte.</i></p>
Groupe sujet <sup>97</sup>	<p>La grammaire pour le sens intègre les constituants majeurs de la phrase. Elle est travaillée au service du sens du texte reçu ou produit.</p> <p>Les trois constituants d'une phrase sont trois groupes porteurs chacun d'une fonction : le groupe sujet – le groupe <a href="#">prédictat*</a> – le groupe circonstanciel de phrase.</p> <p>Le <b>groupe sujet</b> est l'information dont on parle. Il permet de répondre à deux questions essentielles : <i>Qui est-ce qui + verbe ? Qu'est-ce qui + verbe ?</i></p> <p>Dans la grammaire pour le sens, le groupe sujet équivaut au « support » de la phrase ; le groupe sujet est ce dont on parle.</p>

<sup>96</sup> FRALA, FWB, 2022, p.232

<sup>97</sup> Inspirés du FRALA, 2022, pp.229 et 231.

<b>Groupe prédicat<sup>98</sup></b>	<p>Le <b>groupe prédicat</b> de la phrase est l'information donnée sur le sujet. Il est le plus souvent constitué d'un groupe verbal, composé d'un verbe et de ses compléments (s'il en a). Dans la grammaire pour le sens, le groupe prédicat équivaut à « l'apport » du sujet.</p> <p>Dans le groupe prédicat se trouve le <b>groupe complément circonstanciel du verbe</b><sup>99</sup>. Il est le complément qui apporte un sens supplémentaire au verbe. Il se trouve donc à l'intérieur du groupe prédicat.</p> <p><i>Exemple : Notre restaurant préféré ferme à 21h. On observe un tout autre sens si on retire cette information au verbe → Notre restaurant préféré ferme.</i></p> <p>Dans ce cas-ci le groupe à <b>21h</b> est un groupe circonstanciel du verbe. (Il en va de même pour les phrases : Elle mange <b>dans le salon</b>. Elle est partie <b>à cause de moi</b>.)</p>
<b>Groupe circonstanciel de phrase<sup>100</sup></b>	<p>Le <b>groupe circonstanciel de la phrase</b> est l'information supplémentaire qui apporte du sens à la relation entre le groupe <u>prédicat*</u> et le <u>groupe sujet*</u>.</p> <p>Cette information porte sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>le cadre général de la phrase</u> (temps, lieu, condition, cause, manière...)</li> <li>    <i>Exemples : En 1789, la France a connu la Révolution. S'il pleut ce soir, les routes seront glissantes. En partant maintenant, tu seras à l'heure.</i></li> <li>• <u>le jugement de l'énonciateur sur son énoncé</u></li> <li>    <i>Exemples : Heureusement, Pierre est arrivé à temps. Probablement il pleuvra demain.</i></li> <li>• <u>la manière dont l'énonciateur dit son énoncé</u></li> <li>    <i>Exemples : En un mot, il est trop tard. Franchement, tu exagères !</i></li> </ul>
<b>Groupe circonstanciel du verbe</b>	Cf. explications données dans « <u>groupe prédicat*</u> »
<b>Identité de</b> - lecteur - scripteur - auditeur - locuteur	<p>Tout au long du tronc commun, l'élève améliore ses compétences en matière de <u>littératie*</u>, tout en développant et en mettant en pratique des compétences transférables, y compris numériques. Il établit des liens entre ses expériences vécues et la société, il développe sa pensée critique et créative.</p> <p>Par <b>identité de lecteur</b>, on entend le cheminement du jeune dans son apprentissage (de lecteur débutant à lecteur confirmé) : par des textes d'horizons culturels variés, par des modalités de lecture différentes, par le développement d'une lecture experte (alliant compréhension, interprétation et évaluation), le jeune enrichit son bagage littéraire et se construit une « bibliothèque intérieure ».</p> <p>Par <b>identité de scripteur</b>, on entend le cheminement du jeune dans son apprentissage des compétences en écriture (de scripteur débutant à scripteur confirmé) : de la planification de son écrit à sa révision, l'élève est amené à rédiger régulièrement des écrits de structures et de genres différents en fonction de son intention de communication. Au fil des années, ses écrits s'enrichissent et se complexifient.</p> <p>Les habiletés en communication orale sont essentielles pour le développement de la littératie, des connaissances, de la pensée symbolique, de l'autorégulation, de l'identité, de l'autonomie sociale, de l'autoréflexion et de l'apprentissage de l'élève tout au long de sa vie.</p> <p>Par <b>identité d'auditeur</b>, on entend le cheminement du jeune dans son apprentissage de récepteur d'un message oral. L'écoute est un processus instantané, complexe et non linéaire qui nécessite d'utiliser des stratégies spécifiques à faire apprendre aux élèves. Les élèves sont amenés à comprendre, mobiliser et évaluer différentes stratégies d'écoute, dans des contextes variés, pour affiner leur compétence.</p> <p>Par <b>identité de locuteur</b>, on entend le cheminement du jeune dans son apprentissage de producteur d'un message oral. Les activités d'enseignement et d'apprentissage permettent ainsi à l'élève à percevoir l'oral comme support et objet d'apprentissage. Elles lui fournissent des stratégies en fonction du contexte spécifique : oral préparé ou spontané, avec ou sans interactions, dans un genre particulier ...</p>

<sup>98</sup> Inspirés du FRALA, 2022, pp.229 et 231.

<sup>99</sup> Ibid.

<sup>100</sup> Ibid.

<b>Inférence</b>	<p>« Acte de déduction posé par le lecteur qui tente de combler les non-dits, les sousdits, les "blancs" dans un document. On parlera de l'implicite d'un énoncé lorsque celui-ci ne livre pas explicitement toutes les informations et qu'il oblige dès lors le lecteur à pratiquer une inférence »<sup>101</sup>.</p> <p>Pour élaborer une inférence, le récepteur met en relation les informations explicites entre elles ou des éléments du message avec son vécu, ses connaissances sur le monde. Autrement dit, « l'inférence permet de produire de nouvelles informations à partir d'autres informations »<sup>102</sup>. L'inférence est donc un <b>processus mental</b> où l'on <b>complète</b> ou <b>interprète l'information</b> en fonction des éléments disponibles.</p>
<b>Information explicite</b>	Une information explicite est un élément de compréhension énoncé directement dans le texte ou dans l'image.
<b>Intention de communication</b>	<p>Tout texte est produit en fonction d'une <b>intention</b> de communication : informer, argumenter, décrire, enjoindre, émouvoir...</p> <p>Une même intention peut être exprimée à travers des structures textuelles dominantes diverses (une interview, un fait divers ou un exposé oral peuvent tous trois poursuivre l'intention d'informer).</p>
<b>Interpréter le texte</b>	<b>Interpréter un texte</b> relève d'un processus de réception qui consiste à saisir des sens seconds, symboliques, connotés, enracinés dans des connaissances extérieures au texte (relatives à l'expérience personnelle de lecteur, au monde, à l'Histoire, à la culture, à l'auteur...). Comme pour la compréhension, l'interprétation peut porter sur des aspects ponctuels (interpréter un mot, une phrase...) ou globaux. En contexte scolaire, interpréter un texte consiste à favoriser les échanges de points de vue.
<b>Itératif</b>	Se dit d'une action qui est réalisée plusieurs fois. Que l'élève soit en situation de réception ou de production de textes, il passe par trois étapes entre lesquelles il fait des aller-retours : étape pour orienter le sens/le message, étape pour construire le sens/le message, étape pour apprécier et réguler le sens/le message (cf. <a href="#">processus de la communication*</a> ).
<b>Justification scolaire</b>	<p><b>Évocation, autonome ou assistée, par le sujet lui-même de son activité cognitive</b> dans un contexte singulier. L'explicitation fait accéder l'agir préconscient à l'agir réfléchi. Elle permet la distance par rapport à son action : le transfert, les ajustements, l'archivage, le partage.</p> <p>Il existe trois formes de justifications scolaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Justification scolaire à visée <b>démonstrative</b> : l'élève justifie sa réponse pour montrer qu'il a raison. Il convoque ainsi des savoirs établis. Il n'y a qu'une réponse possible.</li> <li>• Justification scolaire à visée <b>rhétorique</b> : l'élève justifie ses dires pour faire valoir l'acceptabilité de son propos. Il y a plusieurs réponses possibles.</li> <li>• Justification scolaire à visée <b>heuristique</b> : l'élève est invité à verbaliser les raisons de ses choix ou positions, pour construire un savoir, un savoir-faire<sup>103</sup>.</li> </ul>
<b>Lecture fonctionnelle</b>	La lecture fonctionnelle est une pratique de lecture qui vise à extraire des informations précises d'un texte en vue de réaliser une tâche ou de répondre à une consigne explicite. Elle mobilise des compétences de repérage, de compréhension ciblée et d'analyse structurée. Elle est souvent associée à des textes non fictionnels ou informatifs, mais elle peut aussi s'appliquer à des textes littéraires dans certaines situations pédagogiques.

<sup>101</sup> FRALA, FWB, 2022, p.233

<sup>102</sup> Vianin, 2009, p.100

<sup>103</sup> Van Goethem, Ph., 2023, p.19

<p><b>Lecture(s)</b>  <b>- papier</b>  <b>- numérique(s)</b></p>	<p>La <b>lecture sur support papier</b> et sur support numérique ont chacune des avantages et n'impliquent pas les mêmes compétences :</p> <p>La lecture sur papier favorise une meilleure concentration et une meilleure compréhension, surtout pour les textes complexes. Elle est moins fatigante pour les yeux. Le contact avec l'objet « livre » peut rendre la lecture plus agréable.</p> <p>La <b>lecture sur supports numériques</b> permet d'avoir accès à des informations mises à jour, qui proposent des liens hypertextes, des illustrations, des vidéos... pouvant enrichir l'expérience de lecture.</p> <p>Ce type de lecture requiert des habiletés techniques de navigation, d'utilisation des outils numériques, de recherche et de stockage de l'information. Si l'élève est amené à rechercher des éléments, il doit également pouvoir s'assurer de la fiabilité des sources numériques trouvées, se poser la question de la manière dont il va en garder trace. Il doit pouvoir comprendre les liens entre les différentes modalités proposées : liens entre le texte et l'image, entre le texte et les hyperliens... Enfin, des habiletés métacognitives sont requises pour gérer les distractions potentielles et la concentration sur écran, avoir un regard critique sur les contenus et leurs auteurs.</p> <p>C'est pour ces raisons qu'on peut parler de lectures numériques.</p> <p>La lecture numérique repose sur plusieurs <b>processus</b> selon l'intention de lecture, le <b>support*</b> et le <b>genre* textuel</b>. Sept processus sont recensés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La perception ;</li> <li>• La manipulation ;</li> <li>• La navigation ;</li> <li>• Le traitement et l'évaluation de l'information ;</li> <li>• La construction/coconstruction et interprétation du sens ;</li> <li>• L'intégration multimodale ;</li> <li>• La <i>métacognition*</i>.</li> </ul>
<p><b>Littératie</b></p>	<p>Le concept de <b>littératie</b> est défini comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage (écrit ou oral) sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes »<sup>104</sup>.</p> <p>Les quatre visées, Lire – Écouter – Parler – Écrire, poursuivent toutes cet <b>objectif d'émancipation</b>. L'apprentissage du français ne se réduit donc pas à un simple enseignement de savoirs et de savoir-faire techniques car c'est tout le développement de la personne de chacun des élèves qui est visé. Cela nécessite de <b>réfléchir à la finalité de chaque visée</b> (à quoi cela sert de parler ? d'écouter ? de lire ? d'écrire ?) et d'élargir la définition de la notion de <b>texte</b>.</p> <p>La littératie évolue pour s'adapter à un monde changeant, avec des besoins de plus en plus complexes. Elle ne doit plus se limiter aux formes classiques de <b>lecture*</b> et d'<b>écriture</b>. Les élèves d'aujourd'hui sont constamment entourés de nouvelles technologies que leurs prédécesseurs n'ont jamais utilisées. Ils sont habitués à accéder rapidement à l'information, souvent de manière non linéaire, et à interagir socialement à travers une variété de technologies.</p>
<p><b>Message</b></p>	<p>Le <b>message</b> est utilisé pour désigner une production orale et/ou audiovisuelle (en réception et/ou en production).</p>
<p><b>Mise en texte</b></p>	<p>La mise en texte est une composante de la production d'écrits qui s'amorce lors de la création du premier jet (sous toutes ses formes). Lors de la mise en texte, les élèves sélectionnent les mots et construisent les phrases qui transmettent leurs idées, puis ils transcrivent ces mots et ces phrases en unités de sens (paragraphes). Des compétences liées à l'<b>orthographe</b>, au <b>graphisme</b> et à la <b>ponctuation</b> sont également sollicitées lors de la rédaction, mais elles ne constituent pas la priorité des élèves à ce stade du processus.</p>

<sup>104</sup> Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016

<b>Modalisateur</b>	<p>En français, les modalisateurs sont des <b>mots</b> ou des <b>expressions</b> qui permettent à l'énonciateur du message de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Affirmer une certitude (<i>ex. : Sans aucun doute, il est parti.</i>) ;</li> <li>Évoquer une possibilité (<i>ex. : Peut-être peux-tu prendre celui-là à la place de l'autre ?</i>) ;</li> <li>Formuler un souhait (<i>ex. : J'aimerais si possible que tu viennes demain.</i>) ;</li> <li>Exprimer un doute (<i>ex. : Probablement va-t-il rater son train.</i>) ;</li> <li>Adapter le discours à la situation de communication (<i>ex. : S'il vous plaît, merci de vous asseoir.</i>) ;</li> <li>Indiquer des obligations et des nécessités (<i>ex. : Il faut absolument que tu partes !</i>) ;</li> <li>Quantifier ou intensifier une idée (<i>ex. : Il a tellement plu hier !</i>) ;</li> <li>Donner des précisions temporelles (<i>ex. : À partir de maintenant, vous ne sortez plus.</i>) .</li> </ul>
<b>Mot</b>	Un mot, selon le Trésor de la Langue Française, est « un son ou groupe de sons articulés ou figurés graphiquement, constituant une unité porteuse de signification à laquelle est liée, dans une langue donnée, une représentation d'un être, d'un objet, d'un concept, etc. ».
<b>Oral</b> - spontané - préparé - en direct - en différé	<p>L'élève est amené à prendre la parole dans différents contextes de communication qui nécessitent de s'exprimer <b>spontanément</b> (justification orale d'une réponse à une question, échanges entre pairs, réactions lors d'un débat...) ou à l'aide d'un <b>travail préparatoire</b> (exposé oral, déclamation...). De la même manière, les prises de parole peuvent se faire en direct (face à la classe) ou en différé, ce qui n'implique pas le même niveau de stress ni le même « droit à l'erreur ».</p> <p>L'apprentissage de ces prises de parole ainsi que leur évaluation doivent tenir compte de ces éléments. Ils doivent aussi tenir compte du niveau des élèves et de leurs besoins respectifs. Pour ce faire, il convient d'assurer un <b>cadre sécurisant</b> pour les élèves.</p>
<b>Organisateur textuel</b>	Les <b>organisateurs textuels</b> sont des indices verbaux (mots, locutions, expressions) mais aussi des indices visuels (paragraphes, chiffres, lettres, puces...) qui segmentent le texte et renseignent sur le contenu des segments – et, parfois sur les rapports de sens que les segments entretiennent entre eux. Les organisateurs textuels les plus évidents sont les titres et les intertitres <sup>105</sup> .
<b>Paratexte</b>	Le <b>paratexte</b> est tout ce qui entoure le texte : ce qui l'annonce et le met en valeur (quatrième de couverture, page de titre, notes de bas de page...) <sup>106</sup> .
<b>PECA</b>	<p>En parallèle au cours d'Education Culturelle et Artistique (ECA), l'élève peut s'exercer aux mêmes champs (Rencontrer – Pratiquer – Connaitre) grâce à des activités organisées, au sein de n'importe quelle discipline, dans le cadre du <b>Parcours d'Education Culturelle et Artistique</b> (PECA). L'objectif de ce parcours (de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 3<sup>e</sup> secondaire) est triple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Offrir des accès à la culture pour tous les élèves ;</li> <li>Développer des compétences culturelles et artistiques ;</li> <li>Développer des compétences citoyennes.</li> </ul>
<b>Phrase</b>	<p>La <b>phrase</b> est l'unité de communication constituée d'une séquence structurée et ordonnée de mots, inscrite dans une intention et une situation de communication précises qui fait sens pour celui ou celle qui parle ou écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>À l'oral, l'énonciateur utilise des éléments non verbaux et paraverbaux pour indiquer quand démarre et quand finit sa phrase.</li> <li>À l'écrit, il segmente sa production à l'aide des marques et des signes de ponctuation.</li> </ul> <p>La phrase est un <b>réseau d'éléments</b> (groupes de mots) à l'intérieur duquel ceux-ci entretiennent des relations d'<b>apport</b> et de <b>support</b> d'information, de groupes à groupes : on parle pour dire quelque chose (apport d'information) sur quelque chose (support d'information).</p> <p>La phrase doit respecter :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>des règles de bonne formation grammaticale ou sémantique ;</li> <li>des règles de syntaxe d'accord.</li> </ul> <p>Pour définir une phrase simple, complexe et multiple, cf. « <a href="#">types et formes de phrases*</a> ».</p>

<sup>105</sup> FRALA, 2022, p.234

<sup>106</sup> Idid.

<b>Planification<sup>107</sup></b>	La planification est une composante de la production d'écrits qui implique : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>l'élaboration d'objectifs</b> : collecte des informations ou des idées, via les connaissances préalables que l'auteur a du sujet, mais aussi les lectures et les discussions entre pairs ;</li> <li>• <b>la sélection des idées</b> : choix en fonction d'une intention de communication ;</li> <li>• <b>l'organisation des idées</b> : organisation en fonction de l'intention, de la structure textuelle dominante et du genre demandés.</li> </ul>
<b>Postures de lecture</b>	Lire des œuvres littéraires demande au lecteur de réaliser un va-et-vient entre une <b>lecture distanciée</b> (centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit) et une <b>lecture participative ou affective</b> (centrée sur les aspects émotionnels du texte, c'est-à-dire sur sa matière : l'histoire, les personnages, la tension dramatique...), enrichie par les échanges entre pairs.
<b>Prédicat</b>	Dans le <b>discours grammatical</b> , le prédicat désigne la partie d'une phrase qui <b>exprime l'action, l'état ou l'attribut</b> attribué au sujet. Il s'agit de ce qui est dit du sujet dans une proposition. Le prédicat comprend généralement le verbe, qui est l'élément central, mais peut aussi inclure d'autres éléments qui précisent ou complètent l'action ou l'état du sujet. <i>Exemple : Elle [est partie chercher son grand-père à la gare.]</i>
<b>Processus de la communication</b>	Toute réception et production d'un message se construit autour de trois étapes itératives : <b>Orienter</b> son action, se mettre en projet, déterminer la situation de communication visée, planifier les étapes de son travail... <b>Construire du sens</b> , élaborer un message significatif en tenant compte des spécificités requises... <b>Apprécier, agir/réagir, réguler</b> : se regarder faire, évaluer et ajuster son action au fur et à mesure, tirer des leçons pour la suite, faire des liens...
<b>Production</b>	La <b>production</b> est le texte (écrit et/ou oral – papier et/ou numérique) réalisé dans le cadre d'une tâche scolaire.
<b>Progression spirale des apprentissages</b>	La progression spirale est une progression en autant de spirales jugées nécessaires, chacune <ul style="list-style-type: none"> <li>- correspondant à un niveau d'apprentissage ;</li> <li>- poursuivant des objectifs d'apprentissage précis ;</li> <li>- relevant de dispositifs d'enseignement (contexte et situation) différents.</li> </ul> Il ne s'agit donc pas d'un simple rebrassage cyclique où l'on enseigne, de la même façon et selon les mêmes objectifs, le même phénomène plusieurs fois.
<b>Propos (apport) Progression thématique</b>	Dans une phrase, on parle toujours de quelque chose (support ou thème) au sujet duquel on dit quelque chose (apport ou propos). Quand on enchaîne des phrases dans un texte, chaque phrase est pourvue d'un <b>thème</b> principal. L'énonciateur doit s'assurer que le destinataire puisse suivre le fil rouge, c'est-à-dire le <b>propos</b> . Pour ce faire, et pour éviter que le destinataire ne soit perdu, il va construire une progression permettant d'articuler les thèmes successifs entre eux : on parle de <b>progression thématique</b> . En général, mais il y a bien sûr des exceptions, le texte narratif privilégie une progression à <b>thème constant</b> . Le texte de structure argumentative se construit généralement sur une <b>progression thématique linéaire</b> (basée sur la reprise et l'étayage des arguments). Les textes de structure descriptive et explicative se construisent, pour la plupart, sur une <b>progression éclatée de l'information</b> .

<sup>107</sup> FRALA, 2022, p.230.

<b>Règle d'accord</b>	<p><b>L'accord</b> marque la mise en relation de deux ou plusieurs termes. Un élément apporte de l'information à un autre élément ; en échange, cet élément lui transmet ses marques morphologiques (FWB, DG, 2024).</p> <p><b>La règle générale d'accord</b> (pour les adjectifs, les déterminants, les verbes), selon la grammaire pour le sens, demande que l'apport s'accorde avec son support, en genre, en nombre et/ou en personne.</p> <p><b>Qui/qu'est-ce qui + verbe ?</b> → le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe passé) avec son support.  <i>Cette équipe joue ce soir.</i></p> <p><b>Arrivent quinze élèves.</b></p> <p><b>Qui/qu'est-ce qui est + adjetif ?</b> → l'adjectif et le déterminant s'accordent en genre et en nombre avec leur support (+ exceptions).  <i>Une grande maison grise.</i></p> <p><b>Qui/qu'est-ce qui est + participe passé ?</b> Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son support (+ exceptions).  <i>Énervée par le bruit, elle est sortie en hurlant.</i></p> <p><b>Les copies qu'ils ont rendues étaient tâchées.</b></p>
<b>Règle d'accord* du participe passé suivi de son support</b>	<p><b>Avoir + participe passé + support</b> → invariable  <i>J'ai rendu les copies aux élèves.</i></p> <p><b>Participe passé d'un verbe pronominal dont le pronom est analysable (pour lequel le pronom « se » a une fonction) + support</b> → invariable  <i>Elle s'est lavé les mains.</i></p>
<b>Règles de courtoisie</b>	Les <b>règles de courtoisie</b> sont des normes sociales qui dictent un comportement poli et respectueux envers les autres. Elles incluent des gestes et des expressions de politesse ainsi que des attitudes de respect et d'attention envers autrui. Tout comme pour le <u>registre de langue*</u> , elles s'inscrivent dans un contexte de communication donné.
<b>Registre de langue</b>	Le <b>registre de langue</b> , également appelé niveau de langue, est un mode d'expression adapté à une situation de communication particulière. Il détermine les choix lexicaux (vocabulaire) et syntaxiques (structure des phrases) ainsi que le ton employé. Les registres de langue permettent de s'adapter à l'auditoire et au contexte, que ce soit dans un cadre formel, informel, professionnel ou personnel. La langue française en possède trois : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le registre familier : utilisé avec les proches, vocabulaire simple, expressions familières... ;</li> <li>- Le registre courant : utilisé dans la vie quotidienne, langage standard compréhensible par tous ;</li> <li>- Le registre soutenu : utilisé dans des contextes formels, vocabulaire riche, syntaxe élaborée.</li> </ul>
<b>Révision de texte</b>	La <b>révision</b> de texte est une composante de la <u>production*</u> d'écrits qui consiste à relire tout ou une partie du texte, et à examiner attentivement si les objectifs d'écriture de départ sont atteints. Elle repose sur une forme d'évaluation qui peut être réalisée par le scripteur et/ou par l'enseignant ou un pair. Lors de la phase de révision, l'auteur s'appuie souvent sur des feedbacks pour opérer les changements sur le contenu, il apporte des modifications pour clarifier ou développer le sens de son texte. Ces changements peuvent inclure la réorganisation des idées, l'ajout ou la suppression de parties du texte, l'ajustement du choix des mots et des structures de phrases (cf. Correction).
<b>Savoirs</b>	<b>Savoir</b> : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique.
<b>Savoir-faire</b>	<b>Savoir-faire</b> : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement.
<b>Situation d'apprentissage</b>	Il s'agit d'un moment précis dans lequel un apprenant est confronté à un problème ou à une tâche qui stimule son apprentissage. Cette situation peut être vue comme un contexte particulier où se déroule un acte d'apprentissage, par exemple un exercice, une interaction ou une activité spécifique. La situation d'apprentissage est souvent ponctuelle et se concentre sur un aspect particulier de l'apprentissage.

<b>Stratégies</b>	<p><b>Les stratégies</b> sont « le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible- en fonction de son but précis »<sup>108</sup>.</p> <p>Selon les référentiels qui accompagnent le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage des langues), les stratégies « ont un caractère <b>individuel</b> (même si des stratégies peuvent être mises en œuvre par des individus différents) et <b>structuré</b> (les stratégies sont des conduites « organisées, finalisées et réglées », même si elles sont dans le temps mouvantes et évolutives). Elles sont <b>adaptatives</b> (en fonction de tâches, de buts communicatifs, de visées d'apprentissage) et donc <b>variables</b><sup>109</sup>.</p> <p>On distingue les <b>stratégies cognitives</b> : activités qui demandent un certain niveau de conscience qui sont déployées dans un but précis. Les stratégies cognitives facilitent la résolution d'un problème, comme comparer, souligner les informations essentielles, paraphraser... »<sup>110</sup>.</p> <p>Les <b>stratégies de lecture</b> sont des procédures utilisées de manière consciente ou pas, pour lire.</p>
<b>Structure textuelle dominante</b>	<p>Tout texte respecte une certaine <b>structure textuelle dominante</b> qui, dans une culture donnée, présente des caractéristiques communes plus ou moins stables. Ce sont ces caractéristiques communes qui permettent aux personnes de cette même culture de communiquer et d'identifier rapidement l'intention communicationnelle.</p> <p>En français, on distingue cinq structures textuelles dominantes : <b>narrative, argumentative, descriptive, explicative, dialoguée</b>.</p> <p>Pour chaque structure textuelle, il existe plusieurs plans de textes possibles qui entraînent l'utilisation d'organiseurs textuels privilégiés. Apprendre à utiliser ces différents plans de textes (comme des modèles d'organisation diversifiés) permet à l'élève de mieux comprendre les textes ainsi qu'à produire des textes plus longs et de meilleure qualité<sup>111</sup>.</p> <p>La <b>structure explicative</b> se définit, par exemple, par l'énoncé d'un problème ou d'un questionnement, suivi d'une explication, et, parfois, d'une conclusion. Expliquer, c'est faire comprendre un phénomène, un événement, une situation en identifiant la ou les cause(s) et les conséquence(s), en énonçant des liens de cause à effet, en détaillant des solutions à un problème, des moyens de résolution. Pour atteindre son intention, l'auteur se base sur des faits, des sources afin d'assurer une certaine neutralité. Les textes de structure explicative mettent en œuvre des procédés diversifiés (comme l'usage du pronom « il », d'un vocabulaire précis, l'utilisation de l'indicatif présent, la présence de titres et d'intertitres...).</p> <p>Les <b>textes documentaires</b> – qui représentent souvent une difficulté en lecture - sont, généralement, des textes à visée informative. Ils appartiennent essentiellement aux structures <b>descriptives</b> (énumération, comparaison, ordre logique) <b>et explicatives</b>.</p>
<b>Support</b>	<p>Le <b>support</b>, comme outil de communication (matériel ou électronique), peut avoir trois usages :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un usage pour soi (note, plan, brouillon ...)</li> <li>• un usage pour toutes et tous (texte à lire, à analyser, à produire ...)</li> <li>• un usage pour autrui (présentation power point, affiche, tutoriel...)</li> </ul> <p>Le <b>support</b>, dans la grammaire pour le sens (discours grammatical), est l'élément au sujet duquel on parle. On parle toujours de quelque chose. Ce dont on parle, dans une phrase ou un groupe de mots, est le support de signification ou d'information.</p>
<b>Thème (support)</b>	Cf. <a href="#">Propos*</a>

<sup>108</sup> Cadre Européen Commun de Référence, p.15

<sup>109</sup> Beacco et Porquier 2007, p. 171

<sup>110</sup> FRALA, FWB, 2022, p.236

<sup>111</sup> Fayol, 2019

<b>Texte</b>	<p>La notion de <b>texte</b> englobe toute forme de productions langagières : écrite, orale, gestuelle, imagée, tactile (braille) ou digitale.</p> <p>Le <b>texte</b> est l'unité d'observation et d'analyse de base. On ne s'exprime pas, à l'écrit ou à l'oral, en produisant des phrases seules ou additionnées ; on s'exprime à l'aide de textes ou de discours dans lesquels les phrases sont organisées et articulées en fonction de l'intention de l'énonciateur et des moyens dont il dispose pour produire l'effet recherché. Le texte est un réseau de phrases.</p>
<b>Ticket d'entrée</b> <b>Ticket de sortie</b>	<p>Il s'agit de deux activités de rétroaction immédiate.</p> <p>Le <b>ticket d'entrée</b> consiste à poser une ou plusieurs questions à l'élève en début de leçon. Il permet de diagnostiquer et de réactiver des <u>savoirs*</u> ou des <u>savoir-faire*</u> travaillés précédemment et dont l'élève aura besoin pour poursuivre l'apprentissage.</p> <p>Le <b>ticket de sortie</b> est un outil d'évaluation formative. Il permet d'identifier des nœuds d'apprentissage (vérification de la compréhension et recueil des réflexions) et/ou de mettre en mémoire des éléments importants à retenir pour la suite. Le ticket de sortie développe la métacognition.</p>
<b>Ton</b>	Le <b>ton</b> employé dans un texte est le message émotionnel implicite que l'auteur transmet au lecteur à travers le choix des mots, la structure des phrases et le style d'écriture.
<b>Types de phrases</b>	<p>Dans la langue française, il est possible de classer les phrases selon <b>leur structure :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Phrase simple</b> qui contient une seule proposition ;</li> <li>• <b>Phrase complexe</b> qui est formée d'une proposition principale à laquelle est rattachée (sont rattachées) une (ou plusieurs) proposition(s) subordonnée(s) ;</li> <li>• <b>Phrase multiple</b> qui contient plusieurs propositions indépendantes, juxtaposées ou reliées par une conjonction de coordination. Chacune des propositions est syntaxiquement autonome.</li> </ul> <p><b>leur fonction/leur intention :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Phrase déclarative</b> qui consiste à affirmer quelque chose et à présenter ce qui est dit comme étant vrai ;</li> <li>• <b>Phrase interrogative</b> qui consiste à poser une question ou à demander une information ;</li> <li>• <b>Phrase impérative</b> qui correspond à l'injonction, c'est-à-dire à l'action de donner un ordre.</li> <li>• <b>Phrase exclamative</b> qui indique l'état d'esprit de l'énonciateur par rapport à la situation d'énonciation et au contenu.</li> </ul>
<b>Visées transversales disciplinaires</b>	<p>Le cours de français, tout comme les autres disciplines, vise le développement global du jeune. Les activités d'enseignement et d'apprentissage veillent ainsi à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre</b> : par des méthodes qui développent l'autonomie, la prise d'initiative, la créativité et l'innovation, l'engagement...</li> <li>• <b>Apprendre à apprendre et à poser des choix</b> : apprendre à planifier, à gérer son temps, à modéliser, à mémoriser, à travailler en groupe, à choisir des stratégies..., à évaluer son travail ou celui d'un pair, à tirer des enseignements de ses expériences antérieures, à justifier ses choix...</li> <li>• <b>Apprendre à s'orienter</b> : apprendre tout ce qui permet à l'élève de se mettre en projet, de se forger une vision précise des choix possibles en tenant compte de ses centres d'intérêt, de son profil d'apprenant...</li> </ul> <p>Ces trois domaines transversaux sont complémentaires et interconnectés. Pour les rencontrer, les situations d'apprentissage du cours de français articuleront, dès que cela est possible, les visées transversales suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se connaître et s'ouvrir aux autres</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> <li>• Développer une pensée critique et complexe</li> <li>• Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre</li> <li>• Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître des activités professionnelles</li> <li>• Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix</li> </ul> <p>Le terme Visée désigne également les <b>quatre visées</b> de la communication : <b>LIRE, ÉCOUTER, PARLER, ÉCRIRE</b>. Dans l'ancien programme du D1, on utilisait le terme compétence générale. Dans le programme du fondamental (P1-P6), elles sont appelées « champs ».</p>





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