

Planifier les apprentissages en français

TRONC COMMUN



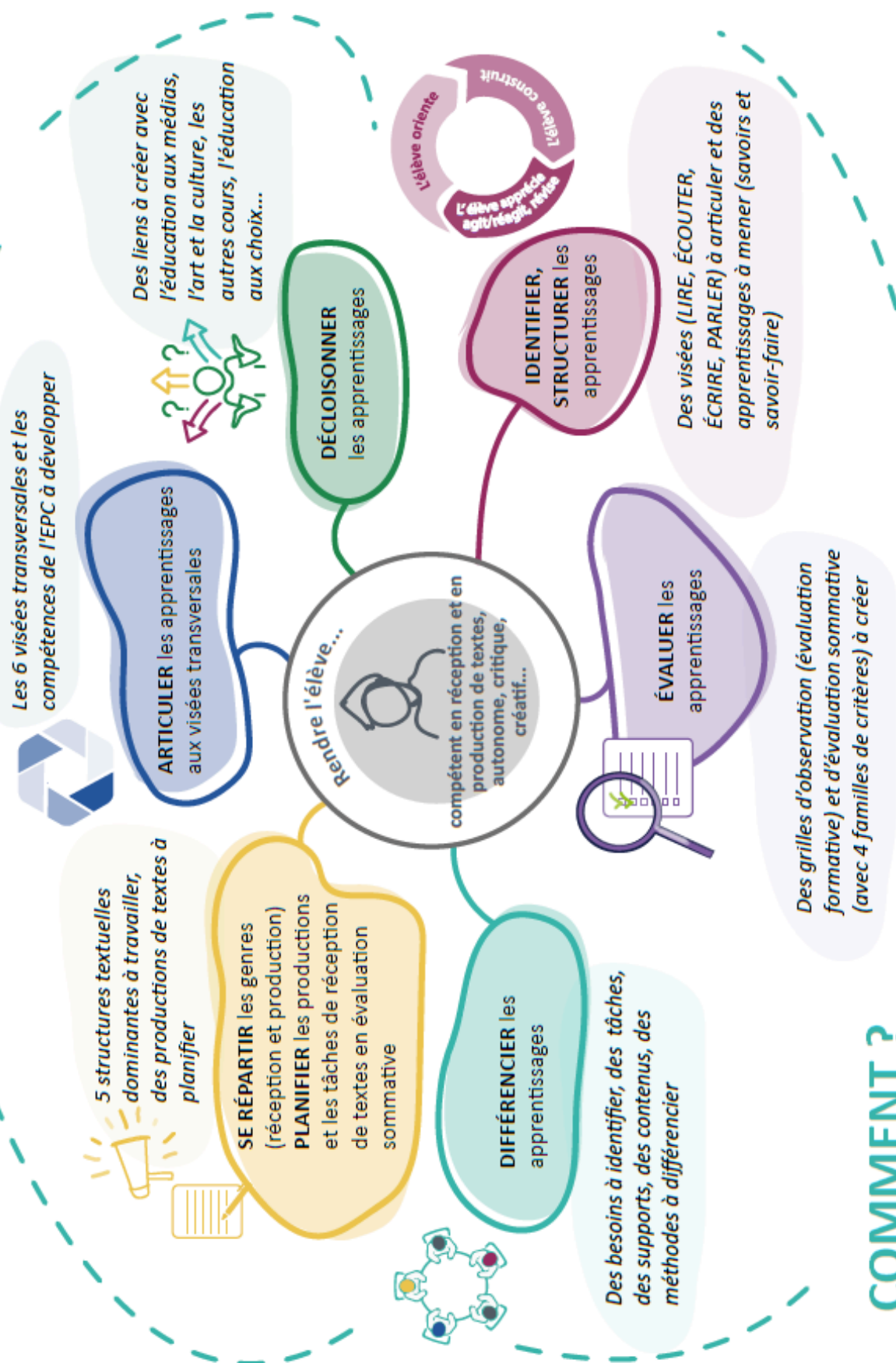
Table des matières

1. <u>Les essentiels du programme</u>	p. 4
1.1. <u>Les prescrits</u>	p. 5
1.2. Les orientations méthodologiques du SeGEC	
Les <u>visées transversales</u>	p. 7
Les <u>compétences de l'EPC</u>	p. 8
L' <u>éducation aux médias</u>	p. 10
Le <u>décloisonnement des apprentissages</u>	p. 12
L' <u>approche évolutive</u>	p. 13
2. <u>La planification des apprentissages</u>	
<u>Temps 1</u> : Définir précisément la tâche de production attendue	p. 15
<u>Temps 2</u> : Se répartir les genres à travailler	p. 15
<u>Temps 3</u> : Pour chaque production attendue, déterminer les objectifs d'apprentissage disciplinaires (lire, écouter, écrire, parler)	p. 16
<u>Temps 4</u> : Définir des objectifs transversaux (visées transversales / EPC)	p. 17
<u>Temps 5</u> : Identifier les savoirs et savoir-faire spécifiques à enseigner et à réactiver en lien avec chaque tâche de production et de réception de textes	p. 17
<u>Temps 6</u> : Associer les 4 à 5 lectures longues aux apprentissages	p. 18
<u>Temps 7</u> : Définir les indicateurs de l'évaluation sommative des productions finales	p. 18
<u>Temps 8</u> : Définir les temps dédiés à la réception, les tâches et les indicateurs de l'évaluation sommative de la réception de textes	p. 19
Temps 9 : Vérifier sa planification et, éventuellement l'adapter. En équipe transversale, déterminer la progression attendue d'une année à l'autre	p. 20
Quand la planification est faite, déterminer les critères de réussite et rédiger son document d'intentions pédagogiques (DIP) dans un langage accessible à l'élève et à sa famille	p. 20
3. Des ressources supplémentaires	
3.1. Des <u>outils du secteur</u>	p. 21
3.2. Du <u>matériel pour guider la réflexion des équipes</u>	p. 22
3.3. Des <u>affirmations pour analyser ses situations d'apprentissage</u>	p. 24
3.4. Des <u>questions pour affiner son analyse</u>	p. 25
4. <u>Contacts</u>	p. 30

1

Les essentiels du nouveau programme de français

QUOI ?

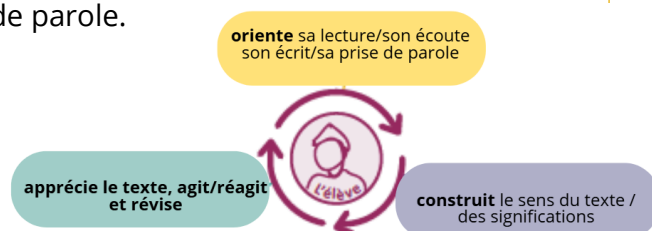


COMMENT ?

1.1. Les prescrits

GÉNÉRALITÉS

- Le **PARLER** et **l'ÉCOUTER** sont travaillés et enseignés de manière équilibrée par rapport à l'ÉCRIRE et au LIRE.
- Les **genres obligatoires** à travailler en apprentissage sont à répartir de la S1 à la S3.
- On travaille la réception (lire/écouter) et la production de textes (écrire/parler) selon **l'intention**, la **structure textuelle dominante** (et non plus selon le type) et les **caractéristiques du genre**.
- L'enseignement se structure autour du processus de la communication, découpé en trois étapes itératives que l'élève doit automatiser, quelle que soit la tâche :
 - **Orienter** sa lecture/son écoute/son écrit/sa prise de parole.
 - **Construire le sens** du texte reçu ou à produire.
 - **Apprécier, agir/réagir et réviser.**



Cette méthodologie commune permet à l'élève de percevoir la complémentarité entre LIRE, ÉCOUTER, ÉCRIRE et PARLER et de se doter de stratégies/de processus efficaces pour mieux comprendre et mieux communiquer :

- les stratégies de lecture et d'écoute,
 - la planification de sa production (écrite ou orale),
 - la révision de son texte écrit,
 - la correction de son texte écrit,
 - l'appréciation de sa prestation orale,
 - ...
- Chacune de ces trois étapes itératives rencontre des **attendus de savoirs et de savoir-faire annualisés** (cf. tableau global dans le Programme de français de S2, pages 72 à 85).

L'objectif de cette organisation est d'aider l'élève à automatiser ce processus et à identifier les stratégies, connaissances grammaticales ou lexicales nécessaires à chaque moment de la tâche. Cela permet également de développer une compétence métacognitive, l'élève apprenant à choisir consciemment les outils (savoirs et savoir-faire) les plus adaptés à l'étape dans laquelle il se trouve.

ÉCRIRE - PARLER

- Les **tâches finales** écrites et orales sont **prescrites pour chaque année scolaire**.
- Les productions finales, en évaluation sommative, sont accompagnées d'une grille avec les critères suivants :
 - **pertinence** (la part la plus importante),
 - **intelligibilité**,
 - **recevabilité**,
 - **lisibilité/audibilité**.

LIRE - ÉCOUTER

- En apprentissage, le travail de la réception (lecture, écoute) porte à la fois sur des textes courts et sur des textes longs. Le **nombre de lectures longues** est prescrit : **4 à 5 par année**. Ces lectures peuvent relever de n'importe quelle structure textuelle dominante (pas uniquement sur la structure narrative). L'apprentissage doit porter sur les trois niveaux du texte (**compréhension, interprétation, appréciation**), sur les stratégies, les postures et les modalités de lecture et d'écoute.
- Pour les évaluations sommatives des compétences de réception, l'enseignant détermine leur nombre, leur forme (questionnaire de lecture ou autre), leur moment... Elles portent exclusivement sur des textes courts dont la **longueur moyenne est prescrite** (cf. encadré ci-dessous) et doivent rendre compte de la **compréhension**, de l'**interprétation** et l'**appréciation** du texte par l'élève.

P6	S1	S2	S3
900 mots (entre 3 à 4 pages A4 illustrées)	de 1000 à 2000 mots (entre 2 à 4 pages A4)	de 2000 à 3000 mots (entre 5 à 7 pages A4)	+/- 3000 mots (entre 7 à 9 pages A4)

GRAMMAIRE - ORTHOGRAPHE

- Les **savoirs** et **savoir-faire langagiers** sont enseignés et travaillés par les **régularités, en lien avec les productions des élèves** et la **réception** des textes.
- C'est l'**orthographe rectifiée** qui est enseignée.
- Pour évaluer l'orthographe (la manière d'écrire les mots et les accords), on ne compte pas les erreurs pour retirer des points. À la place, on calcule le pourcentage de mots correctement écrits par rapport au nombre total de mots du texte.
L'objectif est de voir quelle part du texte est correcte. On vise les **90% de formes correctes en fin de S3**.
Ce calcul concerne uniquement l'orthographe. La ponctuation, la construction des phrases (syntaxe) ou le choix des mots (lexique) sont évalués séparément à l'aide d'autres indicateurs.
- La **terminologie grammaticale** est adaptée pour répondre aux prescrits :
 - prédicat,
 - phrase complexe et phrase multiple,
 - connecteurs et organisateurs textuels,
 - complément circonstanciel de phrase à distinguer du complément circonstanciel de verbe (attendu de S3),
 - classes de mots.
- Le modèle du *Discours grammatical*¹ (grammaire au service du sens du texte) est intéressant à travailler pour aider les élèves à percevoir la **langue comme un système**.

¹ Van Raemdonck, D. (2024). Discours grammatical : Document d'accompagnement pour le Référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun. Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.2. Les orientations méthodologiques du SeGEC

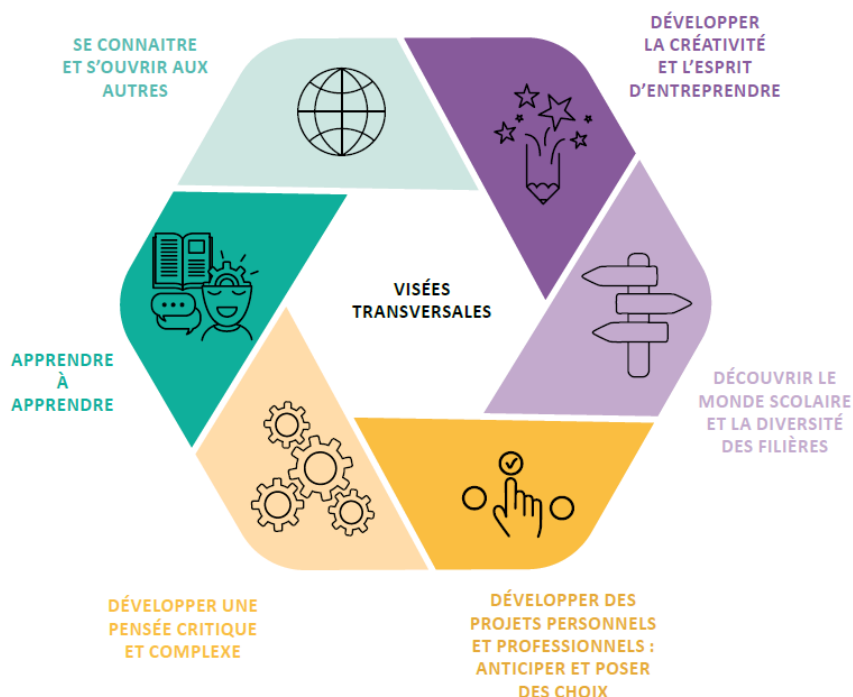
Ces orientations méthodologiques sont les mêmes pour tous les programmes disciplinaires. Elles font écho aux enjeux éducatifs et sociétaux énoncés dans les référentiels.

Visées transversales

Des savoirs et des savoir-faire disciplinaires au service des visées transversales et inversement.



Les six visées transversales sont à travailler sur l'ensemble du tronc commun.
Libre aux équipes et aux enseignants de les travailler conjointement ou de se les répartir.



Quelques pistes :

- Créer avec les élèves des fiches méthodologiques qu'ils pourront exploiter toute l'année, intégrer des temps réflexifs sur le processus dans l'activité d'apprentissage (*Comment ai-je fait pour... ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?...*).
- Proposer des activités permettant aux élèves de s'engager et de devenir progressivement plus autonomes : choix à faire avec justification, travail coopératif avec contrat de travail et auto(co)-évaluation de la coopération...
- Rechercher/sélectionner des informations en lien avec des métiers, des options... et inviter l'élève à porter un regard critique personnel.
- Proposer des activités coopératives régulières en veillant à poser le cadre préalable et à guider cette coopération pas à pas.
- Mettre en œuvre des débats à visée philosophique, critiquer des textes sources en fonction du statut de l'énonciateur/du support, travailler la réception de texte en lien avec des thématiques citoyennes...
- Travailler la créativité comme une vraie compétence : observer, transformer, relier, inventer. Installer une "posture créative" dans laquelle le droit à l'erreur est perçu comme une étape indispensable pour progresser. Stimuler la créativité à partir des supports proposés (images, musique, objets mystérieux...).
- ...

Éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC)

L'EPC doit être enseignée depuis 2017. Notre réseau a fait le choix délibéré de ne pas créer un cours séparé, mais de l'intégrer de manière transversale, à travers les différentes disciplines et le projet éducatif de l'école. Un travail de concertation interdisciplinaire est nécessaire pour se répartir les objets d'apprentissage et s'assurer que les huit compétences (identifiées pour le tronc commun) soient travaillées.

Outils du secteur :



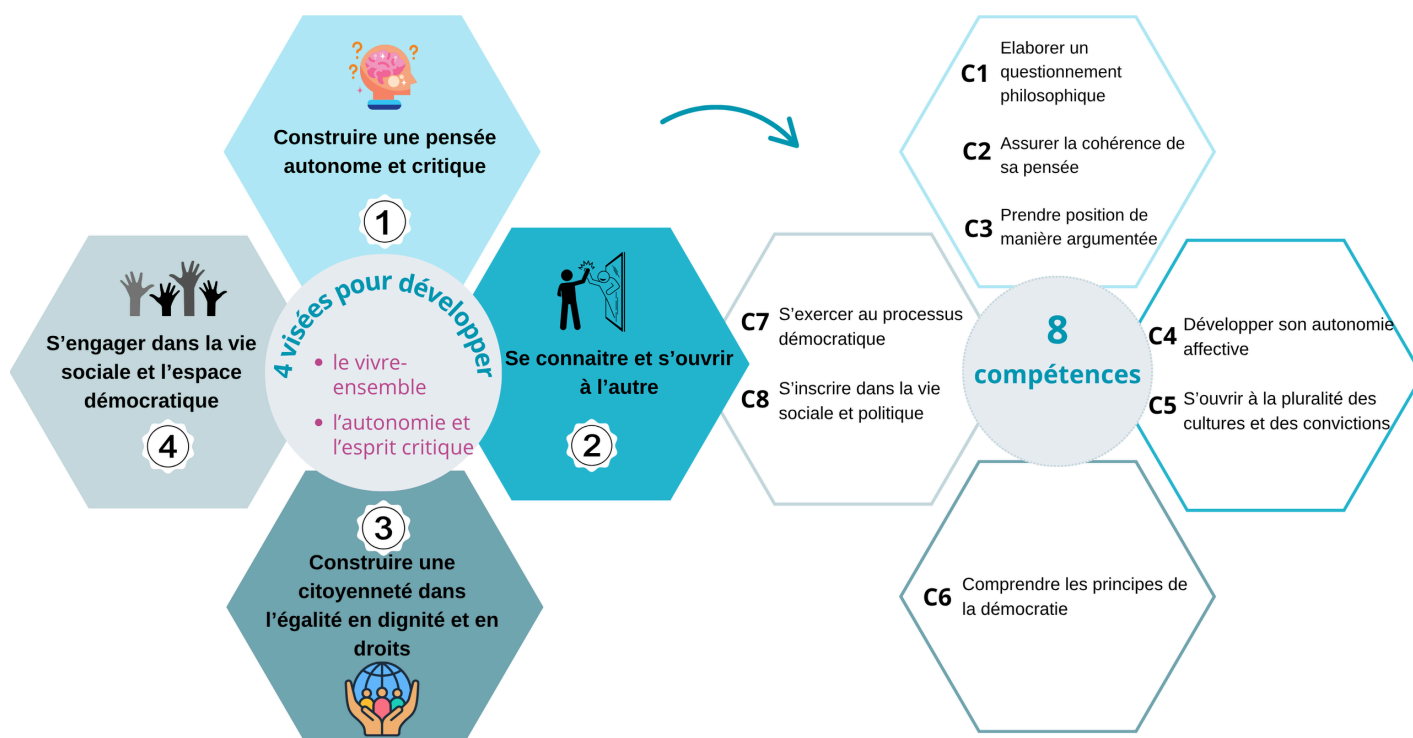
- Travailler les compétences philosophiques et citoyennes dans sa discipline : outils de planification ;
- Intégrer l'EPC dans ses activités d'apprentissage de français : articulations possibles et exemples de situations d'apprentissage.

Quatre visées et huit compétences à développer tout au long du tronc commun

Pour rencontrer les objectifs généraux de l'EPC, les cours disciplinaires du tronc commun veillent à intégrer des dispositifs pédagogiques dans lesquels l'apprentissage de démarches mentales invite les élèves à

- **construire une pensée autonome et critique ;**
- **se connaître et s'ouvrir à l'autre ;**
- **construire une citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits ;**
- **s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.**

L'objectif est de traduire ces quatre visées à travers le développement de **huit compétences philosophiques et citoyennes**, détaillées dans l'illustration ci-dessous :



En français, on veillera à intégrer des activités de réception et/ou de production de textes qui travaillent une/des compétence(s) philosophique(s) ou citoyenne(s), qui traitent d'un concept prescrit.

Des démarches mentales à enseigner/à travailler

Les activités d'apprentissage amènent l'élève, en fonction de l'année dans laquelle il se trouve, à mobiliser des démarches mentales pour appréhender des concepts philosophiques et citoyens.

Conceptualiser : déterminer la signification d'un concept, en rechercher les caractéristiques essentielles, le comparer, voire le distinguer d'un autre concept proche ou communément associé (ex. : démocratie-autoritarisme, émotion-sentiment, valeur-norme, opinion-argument...).

Problématiser : formuler la problématique traitée, questionner les concepts et la relation entre les concepts, pour aller au-delà des évidences, faire apparaître des tensions, des contradictions, des liens...



S2 - S6

Conceptualiser - problématiser



P5 - S1 **Questionner - expliciter**

Questionner : s'interroger sur la signification d'un concept abordé et sur le contexte dans lequel il évolue (dimension culturelle des savoirs : origine, connotations...).

Expliciter : formuler un premier degré de généralisation du concept qui ira en se complexifiant.
Par le questionnement, identification progressive des caractéristiques qui renvoient à des situations, des personnes et des objets concrets dans un contexte déterminé.



P1 **Identifier - exemplifier**

Identifier : caractériser le concept sur base d'éléments de compréhension (les attributs), d'exemples et de contre-exemples, et établir des rapprochements entre les caractéristiques identifiées.

Exemplifier : illustrer le concept en fournissant des exemples contextualisés (situations, éléments concrets, vécus...) qui rencontrent au moins une des caractéristiques essentielles du concept travaillé.

Référentiel EPC, FWB, 2020, p. 22.

Quelques pistes :

- Travailler la compréhension, l'interprétation et l'appréciation d'un texte qui traite d'une question philosophique ou citoyenne en veillant à mobiliser des démarches mentales (identifier un concept, l'exemplifier, questionner nos représentations, problématiser...).
- Mener un débat à visée philosophique sur l'un des concepts prescrits.
- Favoriser la coopération à l'aide d'outils spécifiques (rôles, contrat de coopération, coévaluation...).
- ...

Éducation aux médias

En français, on mènera l'élève vers une analyse critique des sources de plus en plus autonome à l'aide de lectures papier et numériques ; on lui demandera de produire des textes écrits et oraux sur des supports médiatiques variés.

L'apprentissage de l'analyse critique des sources est un des attendus du cours de français (S2). D'autres disciplines, dont le cours d'**histoire** ou de **numérique**, travaillent également cette compétence.

En français, la progression se fait par un élargissement du portefeuille de sources : de supports majoritairement fournis ou vérifiés par l'enseignant en S1, l'élève passe en S3 à une capacité de confronter et valider/invalidier des informations de manière indépendante.

Cette progression se tisse autour de plusieurs axes :



Crédibilité de la source et de la pertinence du contenu par rapport à l'objectif de recherche

En S1, l'élève apprend à se poser des questions sur le producteur de l'information et son contexte de production pour identifier son intention et les procédés utilisés pour influencer le récepteur.

En S2, l'élève est capable d'évaluer la fiabilité d'une information en se basant spécifiquement sur le statut de l'énonciateur.



Recherche documentaire

En P5 - P6, l'élève commence à utiliser de manière autonome des techniques et des outils de consultation, tels que les moteurs de recherche, les mots-clés et les index, pour mener ses premières recherches documentaires afin d'acquérir de nouvelles connaissances en lien avec différentes disciplines.

En secondaire, il poursuit ces apprentissages, d'abord sur des sujets familiers puis sur des sujets d'actualité.

Éducation aux médias & français



Comparaison des sources

De la S1 à la S3, l'élève apprend progressivement à confronter deux sources d'information traitant d'un même sujet pour en faire une comparaison critique.



Lecture distanciée (analytique)

L'autonomie critique repose sur le développement d'une lecture distanciée (ou analytique), qui permet de prendre du recul pour analyser la forme du texte et les procédés de l'auteur.

Grâce à cette posture, l'élève peut distinguer les faits des opinions, dégager les valeurs défendues et comparer la vision du monde proposée dans un document à sa propre vision personnelle.

Des attendus d'apprentissage majeurs en français de la S1 à la S3 liés à l'éducation aux médias

Objets d'apprentissage en français	S1 phase de reconnaissance	S2 phase de caractérisation	S3 phase de justification, explicitation
Support et paratexte	Identifier le type de support (numérique ou non) ainsi que les éléments du paratexte (hyperlien, bruitage, images, son...). Émettre des hypothèses sur le genre, le contenu.	Caractériser les types de supports utilisés, l'architecture du texte et son organisation à travers ses indices paratextuels. Vérifier les hypothèses émises sur le genre, le contenu et évaluer la fiabilité d'une information en fonction du statut de l'énonciateur.	Caractériser finement les supports et les sources. Mener une recherche documentaire numérique de manière autonome. Sur la base du statut de l'énonciateur, justifier ses hypothèses sur le genre et le contenu avant la lecture ou l'écoute.
Décodage des procédés techniques utilisés dans un texte (audio)visuel	Identifier les effets produits par le cadrage, les plans, la voix off, les animations.	Caractériser les effets des procédés techniques comme le floutage, le montage, la déformation de la voix.	Expliciter les effets de sens produits par les choix iconographiques et techniques (couleurs, incrustations...).
Nature des propos	Identifier l'intention de communication. Distinguer l'auteur du narrateur, ainsi que le factuel (réel) du fictionnel (imaginaire).	Caractériser les différentes intentions de communication. Dégager les marques de l'énonciation : subjectivité et objectivité.	Justifier l'intention dominante perçue dans un document. Distinguer précisément les énoncés de faits des énoncés d'opinion.
Processus de production	Identifier les niveaux de langue et les règles de courtoisie utilisées/ à utiliser dans un média. Planifier son message en rassemblant des idées avec un support et en citant les trois étapes de production (planification, textualisation, révision).	Caractériser les niveaux de langue et les règles de courtoisie utilisées/ à utiliser dans une production. Caractériser les structures textuelles pour planifier sa production, en intégrant l'évaluation de la fiabilité des sources dès la phase de planification.	Connaitre les niveaux de langue et expliciter les règles de courtoisie, adaptés à la situation de communication. Expliciter sa planification ; à l'écrit, comparer la production avec le schéma planifié.
...			

Décloisonnement des apprentissages

En français, comme dans les autres disciplines, il s'agit de favoriser le transfert des savoirs, des savoir-faire et des compétences.

Le transfert des apprentissages repose sur des opérations d'encodage efficaces permettant à l'élève d'organiser les savoirs et savoir-faire en mémoire. Pour favoriser cela, l'enseignant

- propose des **exemples variés**,
- encourage les **échanges** et le **travail en groupes hétérogènes**,
- développe chez les élèves des **stratégies d'élaboration** (faire des liens, inférer, comparer) et de **conceptualisation** (relier les nouvelles connaissances aux savoirs antérieurs) (Presseau, 2004).

Les missions de l'enseignant :

1) Rendre les apprentissages explicites



- Faire expliciter aux élèves ce qu'ils apprennent (pas seulement ce qu'ils font) ;
- Nommer clairement les savoirs, les savoir-faire et les compétences visés ;
- Aider les élèves à comprendre dans quelles situations ces apprentissages peuvent être utiles.

Ex. : Le travail en français sur la structure explicative permet de créer des ponts avec le cours de sciences : expliquer un phénomène et rendre compte d'une expérience mobilisent l'usage de connecteurs logiques (d'abord, ensuite, donc...), l'organisation de l'information, l'utilisation d'un vocabulaire précis, la formulation d'un discours clair et objectif.

Le travail en français sur la structure narrative soutient le travail en histoire : raconter une histoire ou relater un événement historique demande que l'élève puisse utiliser des repères temporels, organiser le discours de manière cohérente. De la même manière, le travail sur la structure argumentative mobilise des compétences semblables : défendre son point de vue en français et réaliser une interprétation historique requièrent de justifier avec des sources, construire une thèse, comparer différents points de vue.

2) Construire les apprentissages avec les élèves

- Amener les élèves à réfléchir à leurs démarches ;
- Développer la métacognition (*comment j'ai appris, comment je pourrais réutiliser*).

3) Concevoir des situations variées et transférables

- Proposer plusieurs contextes d'apprentissage ;
- Varier les supports et les tâches ;
- Mettre les élèves face à des situations proches et différentes.

4) Anticiper les situations de réutilisation et les faire découvrir aux élèves

- Penser dès le départ où et comment les élèves pourront réutiliser ce qu'ils ont appris.

5) Accompagner le transfert

Aider les élèves à :

- identifier les liens entre situations ;
- reconnaître quand un apprentissage est utile ;
- donner des outils pour adapter leurs connaissances à de nouveaux contextes.



Programme de S2 : des exemples de situations d'apprentissage français-langues anciennes et/ou ECA...



Approche évolutive du jeune

L'approche évolutive rassemble trois actions qui se combinent : une **observation des besoins** de l'élève et de son profil d'apprentissage, en vue de **varier et d'adapter les pratiques** (différenciation) et un **feedback** favorisant la réflexivité et la connaissance de soi.

La différenciation est un des trois axes de l'approche évolutive. Elle a pour objectif de permettre à chaque jeune d'atteindre les **attendus 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.

Plusieurs types de différenciation sont possibles et peuvent se combiner : différencier les méthodes, les supports, les tâches, les processus, l'environnement de travail.

Quelques pistes :

- Réfléchir aux activités, aux modalités de travail, aux supports qui seront proposées durant les heures d'accompagnement personnalisé pour
 - éviter la constitution de groupes de besoins "permanents" ;
 - éviter des activités décontextualisées des apprentissages réalisés durant les périodes de cours ;
 - proposer des activités et/ou modalités de travail pour être au plus près des besoins des élèves : plan de travail individualisé, tutorat entre pairs, mini-leçon guidée, atelier d'écriture ou de prise de parole, révision de son écrit (avec ou sans guidage)...
- Proposer des activités qui
 - développent l'autonomie et l'engagement de l'élève (des activités à choisir et à réaliser dans l'ordre et la temporalité de son choix, des temps de révision et de correction (individuels et collectifs) ;
 - s'appuient sur l'intelligence collective ;
 - ...
- Si certaines périodes de cours sont organisées en co-enseignement, déterminer les rôles de chaque enseignant et organiser le travail de manière à ce que ce soient les élèves qui travaillent (organiser l'observation pour objectiver les progrès).
- ...

→ Des pistes et des exemples de différenciation :

Programme de S1 : pages 53 à 56

Programme de S2 : pages 63 à 69

→ Des modalités d'évaluations formatives individuelles, entre pairs ou collectives :

Outil du secteur : L'évaluation dans le cours de français : observer, adapter, soutenir

2

La planification des situations d'apprentissage

Proposition d'une méthodologie (à réaliser en équipe)

Cette partie propose plusieurs étapes de travail, à réaliser en équipe, pour construire progressivement sa planification du cours de français et ses situations d'apprentissage.

Si les étapes suivent un certain ordre dans ce document, chacun reste libre de travailler dans un ordre d'image, à l'image des différentes portes d'entrée proposées dans l'illustration de la page 4. Si, par habitude, on construit souvent la planification du cours à partir des tâches finales prescrites, on pourrait aussi, par exemple, prendre appui, au départ, sur les visées transversales à travailler sur l'année.

Ces différents **temps de réflexion et de construction sont fondamentaux** : ils structurent l'action pédagogique en amont et garantissent l'alignement entre les intentions d'apprentissage, les tâches proposées aux élèves et les modalités d'évaluation.

Temps 1 : Définir précisément les tâches finales attendues et les organiser sur le calendrier scolaire

Que faut-il faire ?

1. Sur une feuille, tracez cinq colonnes (une colonne pour chaque période du calendrier scolaire) :
 - août-octobre
 - novembre-décembre
 - janvier-février
 - mars-mai
 - juin-juillet

2. Déterminez l'année à planifier (S1 - S2 et/ou S3).

3. Prenez connaissance des tâches de production prescrites pour l'année choisie.

4. Définissez précisément ce qui sera attendu des élèves pour chaque tâche.

Ex. : Pour la tâche *Présentation d'un exposé oral, seul ou en groupe, sur un sujet d'actualité avec un support (numérique ou non)*, il sera attendu que les élèves, par groupes de deux, réalisent un exposé oral de 6 à 10 minutes (3 à 5 min/élève) sur un sujet de société actuel (sujet à choisir parmi une liste proposée) à l'aide d'un diaporama qui illustre leurs propos.

5. Établissez l'ordre dans lequel ces tâches seront réalisées sur l'année scolaire.



Tableau récapitulatif des productions attendues de la S1 à la S3 :
Programme de S2 pages 34 - 35

Temps 2 : Se répartir les genres

Que faut-il faire ?

1. En regard du tableau des genres prioritaires à travailler (en réception et en production de textes), déterminer ceux qui seront
 - exploités (des textes à lire/à écouter pour développer ses stratégies de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, pour rechercher de l'information...) ;
 - enseignés (des textes à lire/écouter en guise de modèles à reproduire ; des textes à écrire/à dire).Il est intéressant de travailler des genres de structures variées pour renforcer les apprentissages et pour permettre la comparaison de leurs caractéristiques.
2. Se répartir les genres de la S1 à la S3 pour couvrir l'ensemble des genres prioritaires en les articulant aux tâches finales attendues. Articuler des genres de structures textuelles différentes au sein d'une même séquence/parcours pour éviter l'effet tiroir, favoriser la réactivation et soutenir le transfert.
3. Être au clair avec les caractéristiques du genre à produire. Ces caractéristiques déterminent les apprentissages à réaliser.



Outil du secteur : Fiches des genres à produire (cf. Netboard)

Actuellement, seules les fiches pour les productions de S1 sont disponibles. Celles pour les productions de S2 et de S3 sont en cours de rédaction.



Tableau des genres : *Programme de S1* pages 26 et 27 ou
Programme de S2 pages 31 et 32.

- Les cinq structures textuelles doivent être travaillées chaque année.
- Les genres prioritaires identifiés dans le programme doivent faire l'objet d'une répartition de la S1 à la S3.
- Les genres à structure narrative sont souvent davantage mobilisés que les autres. Sans en minimiser l'importance, il est essentiel de travailler également d'autres genres, notamment ceux à structure explicative, qui constituent une source importante de difficultés pour les élèves.

Temps 3 : Déterminer les objectifs d'apprentissage pour chaque visée disciplinaire

Que faut-il faire ?

1. Pour chaque situation d'apprentissage/parcours, déterminer
 - ce que l'élève devra lire/écouter,
 - ce que l'élève devra écrire et/ou produire à l'oral.
2. En fonction des objets d'apprentissage ciblés, définir les objectifs d'apprentissage poursuivis pour chacune des visées



Quel(s) objectif(s)
pour le **lire** ?



Quel(s) objectif(s)
pour l'**écouter** ?



Quel(s) objectif(s)
pour l'**écrire** ?



Quel(s) objectif(s)
pour le **parler** ?

Ex. : pour la réalisation de l'exposé oral sur un sujet d'actualité

Travailler les stratégies de lecture du texte explicatif en vue de le comprendre et de sélectionner les informations essentielles.

Travailler les stratégies d'écoute en vue de s'informer, de sélectionner de l'information pertinente et de définir les indicateurs de la qualité d'un exposé oral.

Travailler les stratégies de mise en texte pour préparer son exposé (plan, recherche d'idées) et pour préparer et construire le support de présentation (diaporama).

Travailler les paramètres du corps et de la voix adaptés à la situation de communication et au genre demandés.

- Les quatre visées (lire, écouter, parler, écrire) gagnent à être articulées au sein des apprentissages et non pas enseignées de façon cloisonnée.
- Les apprentissages tendent à proposer un équilibre entre le travail de l'écrit et de l'oral, de la lecture et de l'écoute. En travaillant les quatre visées de manière régulière et équilibrée, des apprentissages peuvent être réactivés, consolidés et complexifiés.
- Les textes à lire et à écouter sont au service des textes à produire à l'écrit ou à l'oral : ils peuvent être des modèles à imiter (ex. : lire, écouter la situation initiale d'un conte pour en écrire une) ou des ressources à exploiter (ex. : écouter un podcast pour sélectionner de l'information, développer son vocabulaire et ses connaissances sur le genre).

Temps 4 : définir des objectifs transversaux

Que faut-il faire ?

Identifier la ou les visée(s) transversales, des compétences d'EPC ou des apprentissages d'éducation aux médias qui pourrai(en)t être travaillée(s).

Ex. : en réalisant par deux un exposé oral sur un sujet d'actualité, les objectifs transversaux sont

- **apprendre à apprendre** : apprendre à s'exprimer devant un public, apprendre à lire un texte informatif sur une thématique plus complexe, apprendre à construire un diaporama pertinent...
- **se connaître et s'ouvrir aux autres** : apprendre à coopérer.
- **développer une pensée critique et complexe** et **C2/C3 EPC** : apprendre à se distancier, à identifier des idées reçues, à comprendre des mécanismes éventuels de manipulation...
- apprendre à lire des textes numériques et à construire son support numérique de présentation.



Exemples de situations d'apprentissage : *Programme de S2 pages 100 - 134*

- Le développement des visées transversales et des compétences d'EPC s'accompagne d'activités d'apprentissage concrètes et explicites.
- Au terme du tronc commun, les six visées transversales et les huit compétences d'EPC doivent toutes avoir été rencontrées à travers l'ensemble des disciplines. Il n'est pas attendu qu'une discipline ou qu'un enseignant les traite toutes à lui seul.
- Certaines dimensions de l'éducation au numérique sont prises en charge de manière spécifique dans le cours de numérique. Les savoirs et savoir-faire qui y sont développés viennent enrichir et compléter ceux travaillés dans le cadre du cours de français.

Temps 5 : Identifier les savoirs et savoir-faire spécifiques à enseigner et à réactiver en lien avec chaque tâche de production et de réception de textes

Que faut-il faire ?

Que ce soit pour les tâches de production ou de réception de textes,

1. sélectionner les savoirs et savoir-faire prescrits à enseigner.
2. construire une progressivité au fil de l'année pour pouvoir réactiver ce qui aura déjà fait l'objet d'un apprentissage.

Ex. : Comme l'élève travaille des prises de parole à différentes occasions, identifier ce qui est travaillé en priorité en fonction du type de prises de parole (prise de parole spontanée, préparée, mémorisée...) et ce qui fera l'objet d'apprentissages successifs (des paramètres qui s'ajoutent à ceux précédemment enseignés et mobilisés).



Tableau des savoirs et savoir-faire de la S1 à la S3 : *Programme de S2, pages 71 à 83*

- Les savoirs et savoir-faire à enseigner sont annualisés.
- Les verbes qui les introduisent indiquent l'attendu visé en fin d'année scolaire et marquent la progression au fil des années.
- Les savoirs et savoir-faire sont classés selon qu'ils participent à
 - orienter sa lecture/son écoute, son écrit/sa prise de parole ;
 - construire le sens du texte/des significations ;
 - apprécier, agir/réagir, réviser.

Temps 6 : Associer les quatre à cinq lectures longues aux apprentissages

Que faut-il faire ?

1. En fonction des productions attendues, des thématiques et des objectifs d'apprentissage, sélectionner quatre à cinq lectures longues à réaliser sur l'année.
2. Déterminer les objectifs d'apprentissage pour travailler la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la réaction personnelle.

→ **Outil du secteur (à venir)** : Apprendre et évaluer les compétences de réception



Des situations d'apprentissage pour travailler les stratégies de lecture : Programme de S1, pages 87 à 94.



- Une lecture longue peut relever de n'importe quelle structure textuelle dominante ; il est intéressant de varier les structures des textes proposées (cf. besoins des élèves).
- Une lecture longue tient compte des besoins et du niveau des élèves (des romans de longueurs différentes, de genres différents...peuvent être proposés à une même classe).
- Une lecture longue est avant tout un objet d'apprentissage en classe (stratégies de réception, seul et en groupe). Elle ne se limite donc pas à la lecture en solitaire à maison.

Temps 7 : Définir les critères de l'évaluation sommative des productions finales

Que faut-il faire ?

Pour chaque production attendue, définir précisément les indicateurs qui seront évalués pour chaque famille de critères

- pertinence
- intelligibilité
- recevabilité
- lisibilité/audibilité

Coconstruire, au préalable, avec les élèves les critères de réussite de la tâche demandée.

→ **Outil du secteur** : Exemples de grille d'évaluation pour chaque genre à faire produire (cf. Netboard)
Actuellement seules les fiches pour les productions de S1 sont disponibles. Les fiches pour les productions de S2 et de S3 sont à venir.



Exemple de grille d'évaluation générale : *Programme de S1* pages 60 et 61 - *Programme de S2* page 141.

Temps 8 : Identifier des temps pour travailler la réception pour elle-même, des tâches d'évaluation sommative de la réception et y associer des indicateurs

Que faut-il faire ?

1. En fonction des apprentissages liés à la réception de textes (lire, écouter), portant sur des structures textuelles spécifiques, identifier les moments propices pour mener une évaluation sommative de la lecture et de l'écoute.
2. Veiller à évaluer (en l'ayant travaillé préalablement avec les élèves) les différents niveaux du texte :
 - la compréhension,
 - l'interprétation,
 - l'appréciation du texte/la réaction personnelle sur le texte.
3. Veiller à évaluer des textes de structures textuelles dominantes différentes, respectant la longueur prescrite pour l'année.

→ **Outil du secteur** : L'évaluation dans le cours de français : observer, adapter, soutenir (cf. pages 40 à 45)



Prescrits et balises en matière d'évaluation : *Programme S1* pages 57 à 59 - *Programme S2* pages 135 à 142)

- Évaluer la réception, qu'elle que soit la médiation choisie, c'est évaluer autant la **compréhension, l'interprétation, l'appréciation et/ou la réaction personnelle**. Ces quatre niveaux du texte s'enseignent et ne s'évaluent pas obligatoirement en même temps.
- L'évaluation sommative de la réception porte sur une longueur moyenne de textes prescrite (cf. encadré ci-dessous).
- Le nombre des évaluations sommatives des tâches de réception n'est pas prescrit. Chaque équipe a donc la liberté de planifier ces moments (au moins une évaluation sommative d'un texte en réception) en accord avec les besoins et les progrès des élèves (approche évolutive).

Longueur moyenne des textes en évaluation sommative :

P6	S1	S2	S3
900 mots (entre 3 à 4 pages A4 illustrées)	de 1000 à 2000 mots (entre 2 à 4 pages A4)	de 2000 à 3000 mots (entre 5 à 7 pages A4)	+/- 3000 mots (entre 7 à 9 pages A4)

Temps 9 : Vérifier la planification annuelle et l'adapter en fonction du travail réalisé. En équipe transversale, identifier la progression d'une année à l'autre

Que faut-il faire ?

1. Reparcourir la planification annuelle et vérifier que l'ensemble des attendus d'apprentissage soit couvert, que la logique de progression soit cohérente.
2. En concertation avec ses collègues de l'année précédente et/ou suivante, vérifier que les apprentissages proposés soient en adéquation avec l'attendu et qu'ils proposent une progression :
 - des tâches plus longues ;
 - des tâches plus complexes ;
 - des textes plus résistants ;
 - des savoirs et/ou savoir-faire approfondis et nouveaux ;
 - une autonomie plus grande ;
 - ...

Quand la planification est faite

Définir les critères de réussite, rédiger son document d'intentions pédagogiques dans un langage accessible à l'élève et à sa famille (DIP)

Que faut-il faire ?

1. Définir, en équipe, les critères de réussite de l'année.
2. Construire un DIP qui détaille les rubriques essentielles (et éventuellement optionnelles).
3. S'assurer que le langage utilisé soit accessible aux élèves et à leur famille.



Outils du secteur :

- Feuille de route pour objectiver les progrès de l'élève
- Construire son DIP en français (S1).

3

Des ressources supplémentaires

3.1. Des outils du secteur

Évaluation

- L'évaluation dans le cours de français : observer, adapter, soutenir
- Feuille de route pour objectiver les progrès de l'élève
- Construire son DIP en S1 (tronc commun)
- Exemples de grilles d'évaluation sommative pour chaque production attendue

Coopération

- Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté (EPC)

- Travailler les compétences philosophiques et citoyennes dans sa discipline (du tronc commun à la 6^e secondaire) bientôt dispo
- Intégrer l'EPC dans ses activités d'apprentissage de français : articulations possibles et exemples de situations d'apprentissage bientôt dispo

Genres à produire

- Fiches sur les genres à produire en S1
- Fiches sur les genres à produire en S2 et en S3 bientôt dispo

Savoirs et savoir-faire langagiers

- Les savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3 : progression, modèle grammatical et exemples de situations d'apprentissage bientôt dispo

Processus : Orienter - Construire - Apprécier, agir/réagir, réviser

- Fiches mémo à destination de l'élève (netboard)
- Carte mentale ORIENTER : Je me questionne, j'analyse, je me projette (netboard)

Exemples de situations d'apprentissage

- Programme de S1 : pages 90 à 116
- Programme de S2 : pages 100 à 134
- Situation d'apprentissage autour du conte (S1) (netboard)
- Situation d'apprentissage sur la composition poétique ou littéraire (S2) bientôt dispo

Réception de textes

- Travailler et évaluer la réception de textes bientôt dispo

3.2. Du matériel pour guider la réflexion en équipe

Pour construire la planification :

Le Programme.

Des cartes (téléchargeables sur le [netboard](#)) pour définir et placer sur la planification les objets d'apprentissage et d'évaluation :

- les structures à exercer en apprentissage ;
- les productions attendues par structure en évaluation sommative ;
- les lectures longues à travailler ;
- les tâches de réception en évaluation sommative ;
- les compétences de l'EPC à intégrer ;
- les visées transversales à travailler et à expliciter aux élèves.



Le tableau des genres à exercer en apprentissage (en réception et en production)

Programme de S1 : pages 26 et 27

Doc. Les genres à travailler - les productions en évaluations sommatives, pages 3 à 5.

Programme de S2 : pages 31 et 32 et pages 34 et 35.



3.3. Des affirmations pour analyser les situations d'apprentissage

Visées transversales - EPC

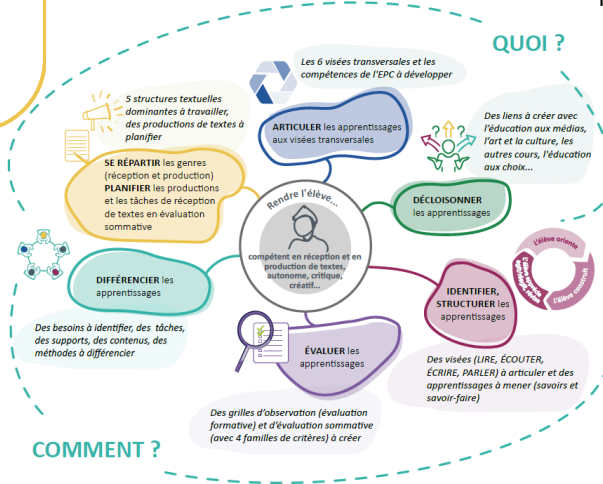
- Des concepts et compétences de l'EPC sont intégrés explicitement aux apprentissages.
- Des visées transversales sont intégrées aux apprentissages de manière explicite pour les élèves.

Adéquation aux prescrits

- Les cinq structures textuelles sont travaillées.
- Les productions attendues sont conformes aux prescrits.
- Des genres obligatoires variés sont travaillés, en réception et en production, selon une répartition planifiée.
- Les genres sont travaillés au service de la production attendue et/ou des compétences de réception.
- Les quatre à cinq lectures longues prescrites sont intégrées aux apprentissages.

Décloisonnement

- L'élève est invité à construire des liens avec d'autres cours.
- Des activités en lien avec l'orientation sont proposées.
- Les activités en lien avec l'éducation aux choix sont au service de la réflexion de l'élève travaillée dans son cahier d'orientation.
- L'éducation aux médias fait partie des apprentissages.



Approche évolutive

- Des pistes/activités de renforcement, de consolidation et de dépassement sont proposées.
- Les propositions de différenciation portent sur
 - les supports,
 - les modalités organisationnelles,
 - les contenus,
 - les méthodes.
- Des dispositifs d'auto(co)évaluation, de feedbacks sont proposés et offrent des pistes d'amélioration concrètes.

Évaluation formative

- Des grilles d'auto(co)évaluation sont proposées. Elles sont claires et explicites pour l'élève.
- Ces grilles apportent des éléments concrets d'amélioration.
- Des étapes intermédiaires de travail sont proposées.
- Ces étapes intermédiaires sont nécessaires à la réalisation de la production finale/tâche de réception.

Évaluation sommative

- Les tâches sommatives de réception tiennent compte de la longueur moyenne prescrite.
- Les grilles proposées mobilisent les quatre critères prescrits (pertinence, intelligibilité, recevabilité, lisibilité/audibilité).
- Les critères sont accompagnés d'indicateurs de réussite.
- La pondération des critères (pour les productions) accorde une importance prépondérante à la pertinence.

Objectifs d'apprentissage - savoirs et savoir-faire

- L'objectif d'apprentissage pour la visée LIRE, ÉCOUTER, ÉCRIRE et PARLER est défini et explicite pour chaque séquence ou parcours.
- Les activités d'apprentissage permettent à l'élève de réaliser la production attendue/la tâche de réception (étapes, savoirs et savoir-faire).
- Les attendus d'apprentissage sont conformes à l'attendu du programme (cf. v. opérateurs).
- Les activités d'apprentissage sont suffisantes pour que l'élève puisse atteindre l'objectif visé.
- Certaines activités sont nécessaires, d'autres optionnelles pour s'adapter aux besoins des élèves.
- Les fiches de structuration sont claires, précises, variées.
- Les fiches de structuration engagent l'élève dans le processus d'appropriation/de réactivation.
- Les activités proposées enseignent des processus/des stratégies pour orienter, construire et apprécier, agir/réagir, réviser.
- Les savoirs et savoir-faire langagiers sont reliés à la production attendue et/ou à la réception de textes.
- Les savoirs et savoir-faire langagiers sont travaillés par les régularités.

3.4. Des affirmations pour aller plus loin dans l'analyse des situations d'apprentissage

Structure



- Les séquences/parcours suivent une logique de progression. ☐ ☐ ☐
- L'ordre des séquences/parcours est réfléchi et justifié (pas uniquement dicté par le manuel). ☐ ☐ ☐

Dans chaque séquence/parcours :

- L'élève identifie explicitement les visées travaillées (lire, écouter, parler, écrire). ☐ ☐ ☐
- L'élève identifie les savoirs et les savoir-faire travaillés dans la séquence/parcours ainsi que les outils de structuration à réaliser/mobiliser. ☐ ☐ ☐
- Les fiches méthodologiques ou de synthèse sont articulées aux activités et permettent à l'élève de comprendre et de structurer les apprentissages visés. ☐ ☐ ☐
- L'élève est impliqué dans la construction des outils de structuration (fiches, synthèses, traces). ☐ ☐ ☐
- La structure permet d'identifier des apprentissages explicites des visées transversales. ☐ ☐ ☐
- La structure permet d'identifier des apprentissages explicites avec des concepts et des compétences de l'EPC. ☐ ☐ ☐
- La structure permet d'identifier des apprentissages explicites de l'éducation aux médias. ☐ ☐ ☐
- Des supports permettent à l'élève de conserver des traces structurées des apprentissages en vue de leur réactivation. ☐ ☐ ☐
- Les traces proposées permettent à l'élève de comprendre ce qu'il doit retenir et de réutiliser les apprentissages dans d'autres situations. ☐ ☐ ☐

Par rapport à la structure du cours proposée :

- Quel est l'ordre des séquences/parcours ? : qu'apprend l'élève en premier et pourquoi? par quoi termine-t-il l'année et pourquoi ?
- Le cahier/la farde de l'élève est-il (elle) structuré(e) de manière claire et régulière ?
 - Les traces (fiches, synthèses) sont-elles facilement retrouvables et utilisables ?
 - Les apprentissages essentiels sont-ils mis en évidence (titres, codes, organisation) ?
 - Le cahier permet-il de distinguer :
 - les activités
 - les apprentissages
 - les outils méthodologiques ?
 - Les élèves sont-ils amenés à réutiliser les fiches/les synthèses/les grilles d'observation et/ou d'autoévaluation ?
 - Les supports permettent-ils une réactivation des apprentissages dans le temps ?
 - Quels outils de structuration des apprentissages construire avec les élèves ?
 - ...

Contenu

Adéquation avec les prescrits



• Les séquences/parcours proposés permettent de travailler explicitement et de manière équilibrée les cinq structures textuelles dominantes.	☐	☐	☐
• Les séquences/parcours proposés permettent de travailler et d'évaluer l'ensemble des productions prescrites (écrites et orales) pour l'année concernée.	☐	☐	☐
◦ quand l'enseignant a le choix de l'écrit ou de la prise de parole, le choix est réalisé en fonction d'objectifs précis.	☐	☐	☐
• Les séquences/parcours proposés permettent de travailler puis d'évaluer des tâches de réception :	☐	☐	☐
◦ des tâches de lecture ;			
◦ des tâches d'écoute.			
• Les tâches d'écoute et de lecture mobilisent explicitement les trois niveaux :	☐	☐	☐
◦ la compréhension,			
◦ l'interprétation,			
◦ l'appréciation/la réaction personnelle.			
• Les séquences/parcours intègrent des activités permettant de travailler les quatre à cinq lectures longues prescrites sur l'année et d'en soutenir la compréhension et l'interprétation.	☐	☐	☐
• Les activités proposées intègrent de manière concrète et explicite des concepts et des compétences de l'EPC et en rendent visibles les apprentissages pour les élèves.	☐	☐	☐
• Les activités proposées intègrent de manière concrète et explicite les visées transversales et permettent aux élèves d'en comprendre les enjeux.	☐	☐	☐
• Les activités grammaticales permettent de travailler les régularités de la langue au service de la compréhension et de la production.	☐	☐	☐
• Les activités grammaticales sont majoritairement mises au service de la production et/ou de la réception des textes, et ne se limitent pas uniquement à des exercices décontextualisés.	☐	☐	☐
• Les activités proposées permettent à l'élève de comprendre et de mobiliser le processus de communication : intention - structure - genre - démarches (orienter – construire - apprécier, agir/réagir, réviser).	☐	☐	☐
• Les séquences/parcours proposent des activités différenciées (remédiation, consolidation, dépassement) au service du développement des compétences en lecture, écoute, oral et écriture.	☐	☐	☐

Par rapport à l'adéquation aux prescrits

- Les quatre visées (lire, écouter, écrire, parler) sont-elles enseignées et évaluées de manière équilibrée ?
- Les activités d'apprentissage permettent-elles de travailler les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation des tâches prescrites ?
- Les attendus de savoirs et de savoir-faire sont-ils conformes aux attendus du programme ?
- Les tâches de réception (lecture et écoute) sont-elles suffisamment présentes et variées ?
- La langue est-elle enseignée, par les régularités, comme un outil au service des usages ?
- ...



Objectifs pédagogiques



- Les séquences/parcours rendent explicite l'objectif final d'apprentissage (ce que l'élève va apprendre pour mieux lire, écouter, parler ou écrire).
- Les séquences/parcours permettent à l'élève d'identifier le fil conducteur entre les activités et de comprendre les étapes menant à l'objectif final. L'élève est amené à faire des liens explicites entre les activités et l'objectif final.
- Chaque activité contribue explicitement à l'atteinte de l'objectif final et sa fonction est identifiable pour l'élève.
- Les activités proposées sont suffisantes, progressives et explicitement articulées pour permettre à tous les élèves d'atteindre l'objectif final.

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Par rapport aux objectifs d'apprentissage et à la cohérence entre ces objectifs et les activités :

- L'objectif final est-il clair et central ?
- Les activités sont-elles toutes utiles à cet objectif ?
- Les activités s'enchainent-elles de manière logique ?
- Les apprentissages progressent-ils de manière structurée ?
- L'élève comprend-il ce qu'il apprend et pourquoi ?
- ...

Évaluation formative (en cours d'apprentissage, pour observer et soutenir)

- Des temps d'évaluation formative variés sont proposés et sont adaptés aux apprentissages visés.
- Les temps d'évaluation formative permettent aux élèves de comprendre leurs réussites et leurs difficultés.
- Les évaluations formatives sont directement liées à la tâche finale et permettent aux élèves de s'y préparer progressivement.
- Les grilles d'évaluation sont explicites et permettent à l'élève d'identifier ce qu'il doit améliorer.
- Les grilles proposent des indicateurs de réussite concrets et opérationnels, qui guident l'élève dans sa progression.
- Les évaluations formatives donnent lieu à un retour qui permet à l'élève de réguler ses apprentissages.
- L'élève a l'occasion de réviser et d'améliorer sa production à partir des retours reçus.
- L'élève est impliqué dans l'évaluation (autoévaluation, évaluation entre pairs).

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Par rapport à l'évaluation formative :

- Les évaluations formatives permettent-elles réellement aux élèves de progresser ?
- Un élève sait-il quoi faire après une évaluation formative ? Est-elle au service de l'apprentissage ou ne sert-elle qu'à "vérifier" ?
- Ces moments sont-ils intégrés dans un processus d'apprentissage ou juxtaposés ?
- ...

Évaluation sommative (après les apprentissages, pour réaliser un bilan des acquis)



- Les évaluations sommatives sont alignées avec les attendus du programme et correspondent au niveau de complexité attendu. ☐ ☐ ☐
- Les évaluations de réception proposent des textes dont la longueur est conforme aux prescrits. ☐ ☐ ☐
- Les grilles d'évaluation mobilisent les quatre critères (pertinence, intelligibilité, recevabilité, lisibilité/audibilité) en lien avec les apprentissages visés et travaillés. ☐ ☐ ☐
- La pondération des critères reflète leur importance dans la compétence évaluée (prépondérance de la pertinence). ☐ ☐ ☐
- Les critères sont accompagnés d'indicateurs clairs, précis et opérationnels permettant d'évaluer l'atteinte des attendus. ☐ ☐ ☐
- Les critères et indicateurs sont compréhensibles et utilisables par les élèves pour comprendre leur évaluation. ☐ ☐ ☐

Par rapport à l'évaluation sommative :

- L'évaluation sommative mesure-t-elle ce qui a été réellement enseigné ?
- Permet-elle de juger la maîtrise des compétences et pas seulement des connaissances ?
- Est-elle équitable et compréhensible pour tous les élèves ?
- Est-ce que je saurais l'utiliser moi-même pour progresser si j'étais élève ?
- ...

La pertinence – la clarté des supports et des activités d'apprentissage

- Les supports sont explicitement liés à l'objectif final et leur rôle est identifiable pour l'élève. ☐ ☐ ☐
- Les supports sont variés, pertinents et adaptés à l'âge, au niveau et aux besoins des élèves. ☐ ☐ ☐
- Les tâches de réception et de production sont variées, équilibrées et contribuent de manière explicite aux apprentissages visés. ☐ ☐ ☐
- Les tâches de réception et de production sont articulées entre elles de manière réfléchie (la réception au service de la production et inversement). ☐ ☐ ☐
- Les activités de lecture et d'écoute permettent de travailler explicitement la compréhension, l'interprétation et l'appréciation. ☐ ☐ ☐
- Les activités de réception et de production permettent d'identifier et de travailler les stratégies adéquates avant (orienter), pendant (construire et apprécier) et après (apprécier). ☐ ☐ ☐
- Les activités de réception et de production proposent une gradation au fil de l'année. ☐ ☐ ☐
- Il existe un dispositif/des supports pour rendre explicite cette progression. ☐ ☐ ☐
- Les attendus d'apprentissage sont explicitement distingués des activités proposées afin que les élèves puissent comprendre ce qu'ils doivent maîtriser au-delà de la réussite des tâches. ☐ ☐ ☐



- Les activités mettent l'élève en projet et lui permettent de comprendre le sens et la finalité des apprentissages tout au long de la séquence. ☐ ☐ ☐
- Les activités permettent à l'élève de faire des choix adaptés à ses besoins et à son niveau. ☐ ☐ ☐
- Les activités de structuration sont explicitement liées aux apprentissages visés et en facilitent la compréhension. ☐ ☐ ☐
- Les activités de structuration sont variées pour permettre une meilleure appropriation par l'élève (texte à compléter, tableau, texte à écrire...). ☐ ☐ ☐
- Les fiches outils sont mobilisées à plusieurs moments afin de favoriser leur appropriation et leur réutilisation. ☐ ☐ ☐
- Les fiches de synthèse sont correctes, suffisantes, explicites et accessibles (FLSco), et s'appuient sur des exemples. ☐ ☐ ☐
- Les consignes sont claires, explicites, structurées et permettent à l'élève de comprendre ce qui est attendu. ☐ ☐ ☐
- ...

Par rapport à la pertinence des supports et des activités proposés

- Les supports et activités font-ils apprendre ou seulement travailler les élèves ?
- Le dispositif d'apprentissage de la séquence/parcours est-il lisible pour un élève ?
- Les outils proposés sont-ils réellement utilisés pour apprendre ?
- Les activités permettent-elles une progression et un transfert ?
- ...

Si utilisation d'un manuel

- Le manuel est un
 - livre-cahier ; ☐
 - référentiel de textes ; ☐
 - cahier d'exercices. ☐
- Les pages sont détachables. ☐
- Le nombre de pages :
- Le prix :
- Une location est possible. ☐

L'équipe de français

CONSEILLERS AU SOUTIEN ET À L'ACCOMPAGNEMENT

Donatienne Colyn : donatienne.colyn@segec.be

Virginie Dhondt : virginie.dhondt@segec.be

Didier Journée : didier.journee@segec.be

Pauline Lombard : pauline.lombard@segec.be

Cécile Race : cecile.race@segec.be

Christine Vanderhaeghe : ch.vanderhaeghe@segec.be



RESPONSABLE DE SECTEUR

Sibille Demiddeleer : sibille.demiddeleer@segec.be

Les ressources du secteur

s'abonner à la lettre d'informations

Choisir secteur Français



Newsletter | Enseignement Catholique
(SeGEC)

site web du secteur



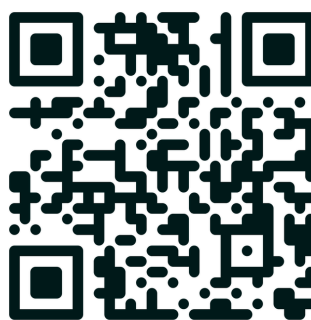
<https://enseignement.catholique.be/secteur/francais/>

Netboard



Nouveau programme français

Webinaires



<https://webinaires.fesec.be>

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
Avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles - Tél. : 02 256 71 57