



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

PROGRAMME

FRANÇAIS

2^e année de l'enseignement
secondaire

TRON COMMUN

D/2026/7362/3/08

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.

Ce programme 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 épïcène.

Ce document respecte la nouvelle orthographe.

TABLE DES MATIÈRES

1. NOTRE PROJET DE CONFIANCE	8
1.1. Le tronc commun, une réforme de grande ampleur, nécessaire et ambitieuse	8
1.2. Des composantes essentielles pour réussir cette réforme	9
1.3. Un programme qui affirme sa confiance dans les équipes éducatives	11
2. LES ENJEUX DE LA DISCIPLINE	12
2.1. Les enjeux du cours de français	12
2.2. Les finalités du cours de français.....	16
3. ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX DE CONTINUITÉ : D'OÙ VIENT-ON ? QUE FAIT-ON ? OÙ VA-T-ON ?	17
4. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES	23
4.1. Se répartir les genres et planifier les tâches prescrites	27
4.2. Articuler les apprentissages disciplinaires aux visées transversales et aux compétences de l'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté.....	36
4.3. Décloisonner les apprentissages	45
4.4. Identifier les apprentissages à enseigner	51
4.5. Structurer les apprentissages : comment enseigner ces savoirs et ces savoir-faire ? ...	54
4.6. Différencier les apprentissages : approche évolutive du jeune	60
5. ATTENDUS D'APPRENTISSAGE DISCIPLINAIRES.....	70
5.1. Attendus de maîtrise communs et spécifiques aux visées disciplinaires.....	70
5.2. Savoirs et savoir-faire à enseigner de la S1 à la S3.....	71
5.3. Prescrits et balises relatifs aux quatre visées disciplinaires	88

6. CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE91

6.1. Se concerter en équipe.....	91
6.2. Réaliser la planification annuelle	91
6.3. Associer les savoirs et savoir-faire à enseigner/à remobiliser au regard de la planification annuelle	97
6.4. Construire ses situations d'apprentissage : canevas	99
6.5. Des propositions de situations d'apprentissage pour s'inspirer.....	100

7. BALISES POUR L'ÉVALUATION..... 135

7.1. Pourquoi et comment évaluer ?	135
7.2. Quand et sous quelle forme évaluer ?	136
7.3. L'importance de l'observation et du feedback.....	136
7.4. Les prescrits du référentiel et les conseils du secteur en matière d'évaluation	138
7.5. Les critères et les indicateurs de l'évaluation sommative des tâches de production	140

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 sur format papier.

Par la voie numérique, des hyperliens vous permettent d'être redirigés vers d'autres pages.

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

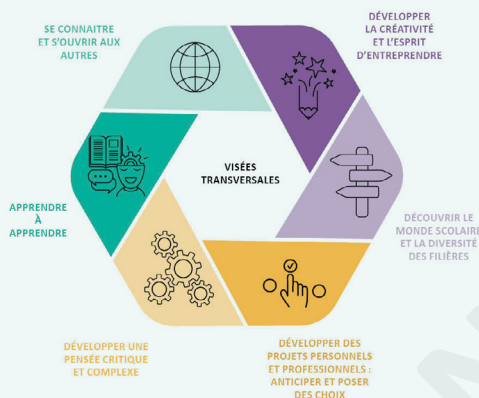
La mention « **Outil du secteur** » renvoie vers des ressources supplémentaires, accessibles sur le site du [français](#).

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 mûrement réfléchi
- Continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée

ARTICULER les apprentissages aux visées transversales



DÉCLOISONNER les apprentissages



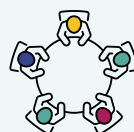
TRAVAILLER les cinq structures textuelles



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



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

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 et de S1. 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^{re} maternelle à la 3^e 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.

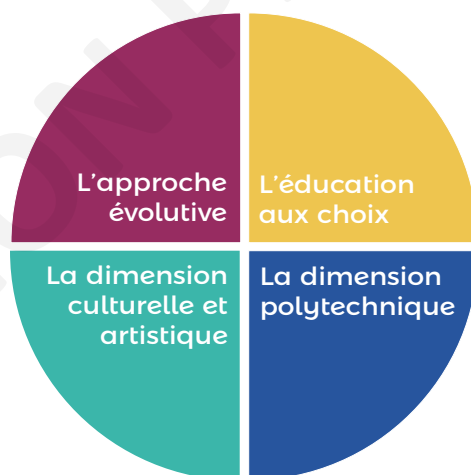
Nos adolescents, comme nous, sont face à des défis très importants. Donnons-leur confiance en leurs capacités de s'adapter aux changements et de participer à des solutions innovantes pour relever ces défis. L'école les accompagne dans la construction du monde de demain, ensemble, avec leurs différences et en leur laissant le temps de construire des choix mûrs. 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 ciblé 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 jeune¹ 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^e 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.

¹ 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^e 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.

Maîtriser 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. »²

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).

² FRALA (FWB, 2022, p. 18).

Il convient donc à chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, de veiller à l'enseignement et à l'apprentissage de cette langue de scolarisation, dans un souci d'égalité **d'accès au curriculum** (Council of Europ, 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 ». ³

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 de 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 parole spontanées
- Attention conjointe (interlocuteur face à face)



Langue de scolarisation ou langue des apprentissages

- 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)

³ FRALA (FWB, 2022, p. 19).

L'éducation aux médias est un enjeu transversal au cœur du tronc commun. Dans un contexte de profusion d'informations et d'évolution rapide des médias, il est essentiel de former les élèves à un décodage du langage médiatique, à une lecture critique, autonome et éclairée des contenus médiatiques. Les enjeux sont nombreux : fiabilité et crédibilité des sources, influence des médias sur les représentations du monde et vulnérabilité face à des phénomènes tels que la désinformation, la manipulation, les discours de haine, les théories du complot ou le cyberharcèlement.

L'éducation aux médias permet aux élèves de comprendre leur rôle actif de destinataires, contributeurs et producteurs de contenus. Elle développe des compétences transversales (esprit critique, analyse, expression) à travers toutes les disciplines du tronc commun. Cette approche permet de rendre visibles les liens entre les objectifs pédagogiques disciplinaires et les apprentissages médiatiques.

Face à la convergence des médias (presse en ligne, réseaux sociaux, Internet, podcasts, jeux vidéo...), les élèves doivent être capables d'analyser les formes, les intentions et les impacts des messages médiatiques dans un contexte de diffusion globalisé.

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

C'est apprendre à comprendre, analyser, créer et utiliser les médias de façon critique et responsable. Elle couvre :

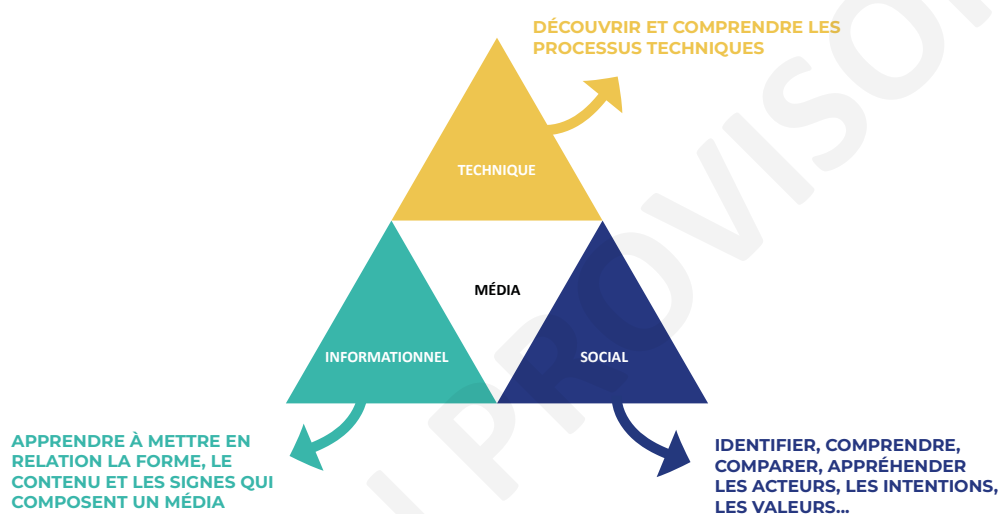
- Les contenus médiatiques et leurs langages (écrits, sonores, visuels, multimodaux).
- Les contextes de production, diffusion et réception des médias dans leurs dimensions sociales, économiques et culturelles.
- Le fonctionnement technique des outils, dispositifs et plateformes médiatiques.

Elle englobe toutes les formes de communication médiatisée, qu'elles soient publiques ou privées, informatives, persuasives, divertissantes, ludiques, culturelles ou sociales, incluant la télévision, la presse, la radio, les podcasts, le cinéma, les réseaux sociaux, les plateformes et les jeux vidéo.

Trois dimensions ...

Les médias se déclinent en trois dimensions interconnectées :

- **Dimension informationnelle** : les médias véhiculent des contenus cognitifs, des informations et des représentations. Les compétences liées à cette dimension incluent la capacité à relier la forme, le contenu et les signes du média aux idées, émotions et sentiments qu'ils suscitent.
- **Dimension technique** : les médias reposent sur des technologies spécifiques (matériel, supports et applications). Les compétences techniques impliquent la compréhension et la manipulation de ces processus pour produire des médias.
- **Dimension sociale** : les médias s'inscrivent dans un contexte relationnel, influençant les publics, les modèles culturels, les usages et les valeurs. Les compétences liées à cette dimension consistent à analyser les intentions des producteurs, les contextes économiques et culturels, ainsi que les effets des médias sur les publics.



« L'éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun », FWB avec l'appui du CSEM, juin 2022, p. 7.

... et deux catégories d'activités

- **Des activités d'analyse médiatique** : cette catégorie regroupe les activités qui utilisent les médias comme objet de lecture et d'analyse. Il s'agit d'apprendre à l'élève à se poser des questions qui lui permettront d'être un lecteur, un navigateur conscient des spécificités liées au média qu'il consulte. Il apprendra à s'interroger tant sur le contenu du média consulté que sur les techniques utilisées pour produire, diffuser, consulter ou interagir avec le média, ou encore sur le contexte de production de celui-ci et les intentions de ses concepteurs.
- **Des activités de création/de production médiatique** : il s'agit de toutes les activités d'écriture et d'organisation d'un média. C'est en construisant lui-même un message médiatique, seul ou de manière collective, que l'élève prendra conscience des choix qui influenceront sa production, son contenu, sa forme et les effets que sa production aura sur son lecteur.



2.2. Les finalités du cours de français

Le cours de français poursuit **six finalités** pour atteindre les enjeux culturels et sociaux⁴ du tronc commun :

1 . Apprendre aux élèves à communiquer, à l'oral et à l'écrit, avec ou sans interactions.

2 . 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).

3 . 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 que sur celui des arts et de la culture.

4 . Doter 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.

5 . Amener les élèves à se représenter les langues comme objets d'apprentissage en tant que tels par le développement de compétences métalinguistiques et réflexives.

6 . 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.

⁴ 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, de la fin du fondamental jusqu'à la S3. Il permet d'identifier ce qui est attendu de l'élève, en **réception** (lire, écouter) **et en production de textes*** (écrire, parler). Il apporte les premières balises de pistes d'enseignement.

Dans une optique de synthèse, certains points ont été résumés. Le détail des attendus d'apprentissage 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	Supports textuels			
	Lire/écouter des textes présentés sur différents supports (papier et numériques), de plus en plus longs et résistants.			
	Chaque année, lire/écouter des genres d'au moins 3 structures textuelles dominantes pour avoir abordé les 5 structures (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative) sur les 2 années (P5 et P6).	Chaque année, lire/écouter des textes • relevant des 5 structures textuelles dominantes* (narrative, argumentative, descriptive, dialoguée, explicative). • à travers des genres* prioritaires (à se répartir par année parmi une liste de propositions → tableau des genres au point 4.1.1.).		
	Textes en apprentissage			
	Tout au long de l'année, réaliser 5 à 10 lectures longues, sous le guidage de l'enseignant.	En plus des textes courts travaillés, réaliser, chaque année, 4 à 5 lectures communes d'œuvres longues et complètes en : • veillant à la progressivité des apprentissages, • tenant compte des besoins des élèves.		

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Développer des savoirs et des savoir-faire pour rendre l'élève compétent en réception de textes et développer son identité ⁵ de lecteur/d'auditeur	Savoirs et savoir-faire pour lire/écouter des textes variés			
	Cf. Programme P5-P6	Des savoirs et des savoir-faire qui permettent à l'élève de manifestar sa compréhension, son interprétation et son appréciation de documents de genres variés (littéraires et non littéraires). → savoirs et savoir-faire dans le tableau des pages 72 à 85.		
	Recherche des informations et fiabilité des sources			
	Vérifier la fiabilité des sources (notamment numériques), mettre en relation des informations issues de différentes sources (papier et numériques) sur des sujets familiers.	Rechercher les informations essentielles sur des supports papier et numériques , évaluer la fiabilité des sources ⁶ (y compris numériques) et en garder trace .		
	Fluence de lecture			
	Travailler la <u>fluence</u> [*] de lecture pour s'approcher des 130 mots ⁷ lus correctement sur la 1 ^{re} minute de lecture.	Entre la P6 et la S3, poursuivre l'apprentissage de la lecture, papier et numérique, pour développer la fluence 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 ^{re} minute de lecture.	
	Stratégies et postures de lecture			
	Apprendre et développer au fil des ans des stratégies (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 <u>postures de lecture</u> [*] (lecture fonctionnelle ou littéraire, participative ou distanciée, compréhensive et/ou interprétative) dans une dimension de progressivité et de complexité des apprentissages.			
	Analyse des savoirs et savoir-faire langagiers au service de la compréhension du texte			
	La progression des savoirs et savoir-faire langagiers de la P6 à la S3 est structurée selon une logique spiralaire où les apprentissages sont réactivés, renforcés et complexifiés. De manière synthétique, les apprentissages veillent à : - identifier les savoirs au service de la compréhension des textes (P6- S1) ; - caractériser les savoirs pour pouvoir analyser plus finement les textes (S2) ; - distinguer/différencier des savoirs et expliciter leur usage (S3).			

⁵ 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. Cette approche se retrouve, 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 ? ».

⁶ *Évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur* est un attendu de S2 et de S3, s'inscrivant dans un apprentissage de la lecture critique amorcé dès la P4 par l'évaluation de la qualité de l'information (crédibilité de la source, pertinence du contenu).

⁷ FRALA (FWB, 2022, p. 22).

Au terme des apprentissages, l'enseignant réalise un bilan des acquis :

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Bilan des acquis des compétences de lecteur et d'auditeur	Évaluation sommative des compétences de réception			
	Lire/écouter des textes d'une longueur moyenne de 900 mots ⁸ .	Lire/écouter des textes (papier ou numériques) d'une longueur moyenne comprise entre 1000 et 2000 mots ⁹ .	Lire/écouter des textes (papier ou numériques) d'une longueur moyenne comprise entre 2000 et 3000 mots ¹⁰ .	Lire/écouter des textes (papier ou numériques) d'une longueur moyenne de +- 3000 mots ¹¹ .
	Évaluer des compétences de - compréhension ; - interprétation ; - appréciation.	Des savoirs et des savoir-faire qui permettent à l'élève de manifeste sa compréhension, son interprétation et son appréciation de documents de genres variés, notamment en : - exprimant le sens global ; - explicitant ses modes et ses <u>stratégies*</u> de lecture ou d'écoute ; - explicitant le lien entre le texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ; - vérifiant et validant/invalidant une information ; - confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir ; - appliquant une <u>consigne*</u>.	Des savoirs et des savoir-faire qui permettent à l'élève de manifeste sa compréhension, son interprétation et son appréciation de documents de genres variés, notamment en : - exprimant le sens global ; - explicitant ses modes et ses stratégies de lecture ou d'écoute ; - explicitant le lien entre le texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ; - vérifiant et validant/invalidant une information ; - confrontant ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir ; - mettant en œuvre une procédure, une démarche.	

8 FRALA (FWB, 2022, p. 149).

9 FRALA (FWB, 2022, p. 167).

10 FRALA (FWB, 2022, p. 183).

11 FRALA (FWB, 2022, p. 198).

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 textuelle dominante et le genre		
	Produire des textes écrits et oraux, choisis parmi les genres proposés dont l'intention est de : • informer ; • donner du plaisir, susciter des émotions ; • persuader, convaincre, donner un avis ; • enjoindre.	Produire des textes écrits et oraux de genres variés, répartis de la S1 à la S3 en fonction du tableau de la page 22 : • des genres littéraires et non littéraires ; • sur support papier et numérique.		
Développer des habiletés numériques	Habiletés numériques			
	Produire du contenu numérique (diaporama, 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. annexe de la formation numérique*).			
Développer son identité de scripteur	Savoirs et savoir-faire pour produire des textes variés			
	Développer les compétences de scripteur par la rédaction de courts textes signifiants parmi des genres variés et dans des contextes de communication diversifiés.	• 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 ; • Apprenant à planifier, construire et réviser son texte ; • 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)¹². → Attendus d'apprentissage disciplinaires, point 5.		
Développer son identité d'orateur	Développer des compétences d'orateur autour de la restitution d'un contenu préparé , de l'élaboration d'un message inédit ou de la prise de parole dans un groupe dans des productions de structure narrative, argumentative, descriptive, dialoguée et explicative.	Dans des situations de communication de plus en plus complexes : • prendre la parole de manière spontanée, préparée, avec ou sans interaction. • 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)¹³ avec ou sans support. → Attendus d'apprentissage disciplinaires, point 5.		

¹² FRALA (FWB, 2022, p. 25).

¹³ FRALA (FWB, 2022, pp. 24-25).

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Développer des savoirs et des savoir-faire langagiers (approche métaréflexive)	Analyse et utilisation des savoirs et savoir-faire langagiers dans les productions demandées			
	Observer, analyser et produire des textes écrits et oraux qui tiennent compte de savoirs et de savoir-faire langagiers abordés par les régularités (les exceptions se travaillent quand elles se présentent), en <u>situation d'apprentissage*</u> et en lien avec les productions attendues . → tableau des attendus des pages 72 à 83.			
	Poursuivre l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la construction de phrase, des accords généraux...	Reconnaître le savoir langagier pour pouvoir l'utiliser dans sa production.	Caractériser le savoir langagier pour pouvoir l'utiliser adéquatement dans sa production.	Distinguer, expliciter et motiver le choix de l'usage d'un savoir-faire langagier plutôt qu'un autre et pouvoir l'utiliser adéquatement dans sa production.
	Orthographe lexicale et syntaxique			
	La maîtrise orthographique approche les 80% de formes correctes en fin de P6 à l'aide d'outils.	La maîtrise orthographique se situe entre 80 et 90% de formes correctes à l'aide d'outils de révision* et d'autocorrection et est à évaluer de manière à valoriser les progrès réalisés par l'élève.		La maîtrise orthographique approche les 90% de formes correctes en fin de S3 à l'aide d'outils de révision et d'autocorrection¹⁴ et est à évaluer de manière à valoriser les progrès réalisés par l'élève.
	Analyse et utilisation des savoirs et savoir-faire spécifiques à l'oralité			
	Prendre la parole en fonction d'une intention et du contexte de communication, en adaptant le volume, le débit, les expressions, le regard.	Au départ d'une intention et d'un contexte de communication : • travailler et utiliser à bon escient les paramètres de la communication orale (éléments syntaxiques, discursifs, posture et usage de la voix) ; • comparer le langage oral et la langue écrite (notamment au niveau de leur syntaxe respective) .		

¹⁴ FRALA (FWB, 2022, p. 26).

Au terme des apprentissages, l'enseignant réalise un bilan des acquis :

	À la fin de la P6	À la fin de la S1	À la fin de la S2	À la fin de la S3
Bilan des acquis des compétences de scripteur et d'orateur	Évaluation sommative des compétences de production			
	Produire des textes de plus en plus longs et complexes.	Structure textuelle explicative		
		Présenter, oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (papier ou numérique).	- Présenter oralement, seul ou en groupe, un sujet d'actualité accompagné d'un support (papier ou numérique). - Élaborer et présenter une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire¹⁵ (un protocole d'expérience scientifique, un tutoriel...).	Réduire un texte informatif (en lien avec le cours de français ou une autre discipline).
		Structure textuelle narrative		
		- Résumer oralement un court texte narratif. - Rédiger un court récit de fiction à l'aide d'une ou de plusieurs illustrations.	Résumer par écrit un court texte narratif.	Relater oralement ou par écrit une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire ou non).
		Structure textuelle argumentative		
		Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de gout sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés.	- Justifier oralement ou par écrit une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...). - Rédiger une lettre ou un courriel de demande.	Prendre position et étayer son opinion (relative à un fait d'actualité, à un choix, à une expérience...), oralement et/ou par écrit, en développant et en illustrant trois arguments.
		Structure textuelle descriptive		
		Rédiger et présenter une consigne¹⁶.	Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes (formes brèves, courts poèmes, chansons...).	Cf. évaluation intégrée dans une autre production (comme celle de la structure narrative).
	Structure textuelle dialoguée			
			Mener une interview.	Mettre en voix et en espace un texte de théâtre.

¹⁵ FRALA (FWB, 2022, p. 183).

¹⁶ Enjoindre quelqu'un à faire quelque chose en réalisant des actions dans un ordre précis, ordonné et cohérent.

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**.

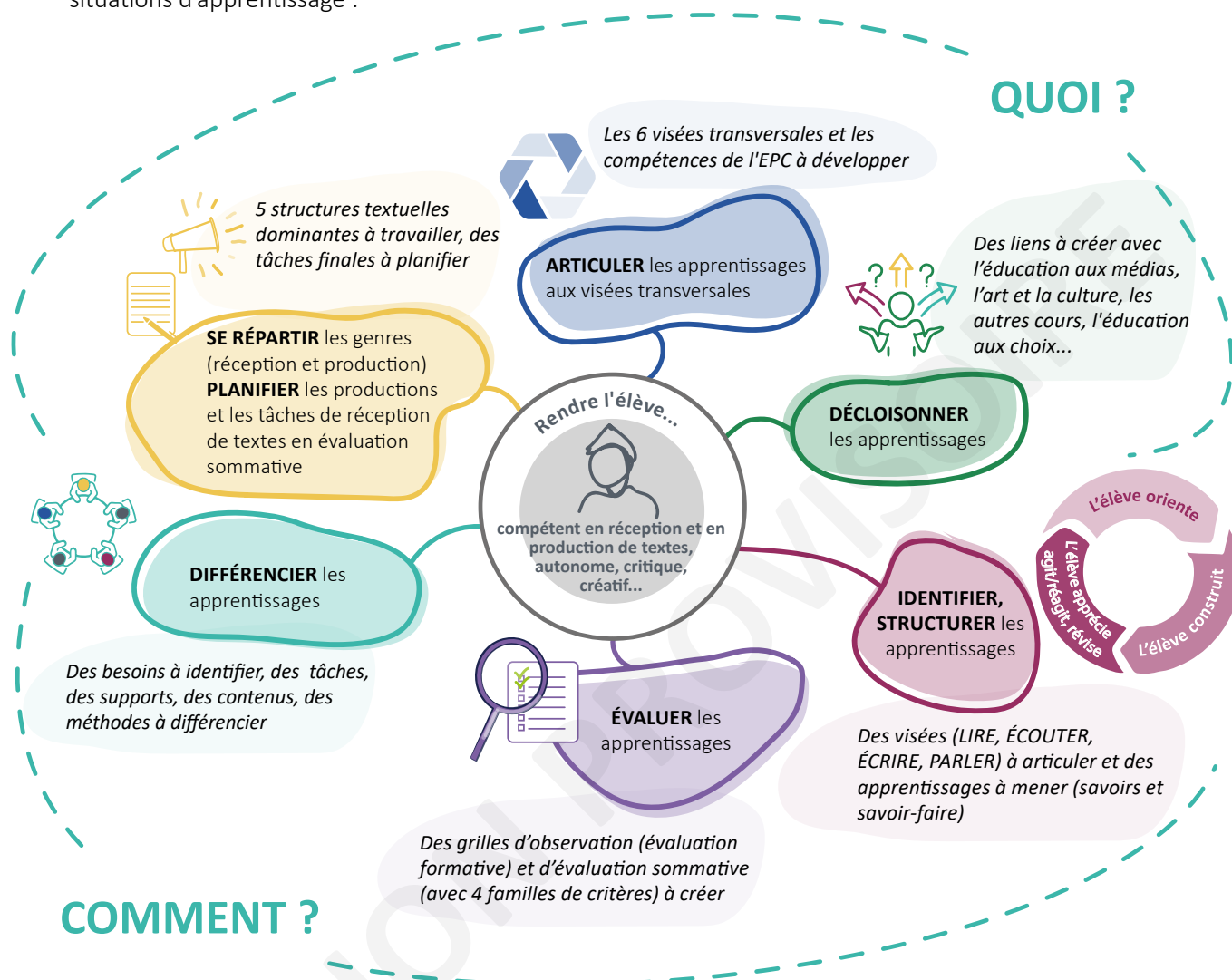
L'objectif est de rendre l'élève de plus en plus autonome et compétent au fur et à mesure de sa scolarité pour qu'il puisse recevoir de l'information et la communiquer de manière lisible/audible, cohérente et pertinente, recevable et intelligible et ce, quels que soient l'intention et le contexte de 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.

Les apprentissages contribuent également au développement de compétences transversales, dites « visées transversales », encouragent l'acquisition d'une démarche philosophique, sensibilisent aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté, et favorisent la création de liens avec les autres disciplines du tronc commun. L'ensemble de ces éléments participe 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**.

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 :



Les genres à se répartir et les productions de textes en évaluation sommative à planifier sur l'année.



Les visées transversales, les compétences de l'EPC à articuler aux apprentissages.



Les liens avec d'autres disciplines (y compris le numérique), la dimension culturelle et artistique, l'éducation aux choix, pour décroisonner les apprentissages.



Les savoirs, savoir-faire disciplinaires à enseigner et à articuler pour développer les compétences de lecteur, d'auditeur, de scripteur et d'orateur.



Les deux modalités d'évaluation (formative et sommative) à construire, les prescrits et balises pour évaluer dans le cours de français.



L'approche évolutive du jeune et des pistes de différenciation.



SE RÉPARTIR les genres (réception et production)

PLANIFIER les productions et les tâches de réception de textes en évaluation sommative

- Quels sont les genres à lire/à écouter, à écrire/à exprimer oralement sur l'année ?
- De quelle structure textuelle dominante relèvent-ils ?
- Quels apprentissages visent-ils ?
- En lien avec la réalisation de quelle(s) production(s) de textes ?



Tableau des genres en réception/en production pp.31-32

Tableau des genres prioritaires pp.34-35
Intentions - structures - genres p.27



DIFFÉRENCIER les apprentissages

- Quel est l'attendu pour tous en fin d'année ?
- Comment s'y prendre pour déterminer le niveau de maîtrise des élèves ?
- Comment vérifier qu'ils ont appris ?
- Que faire avec ceux qui y arrivent/avec ceux qui n'y arrivent pas ?
 - différenciation par les supports, les contenus ;
 - différenciation par les productions ;
 - différenciation par les méthodes, les modalités de travail ;
 - différenciation par les activités.
- Avec quel(s) aménagement(s) raisonnable(s) ?



Approche évolutive p.60
Exemples de différenciation p.63



ARTICULER les apprentissages aux visées transversales

- Quelles sont les compétences transversales à développer grâce aux apprentissages (autonomie, réflexivité, esprit critique...) ?
- Comment articuler les apprentissages disciplinaires aux compétences de l'EPC ?
- Comment rendre visibles ces apprentissages transversaux aux yeux de l'élève ?



Ancrage des visées disciplinaires aux visées transversales et aux compétences de l'EPC p.36



DÉCLOISONNER les apprentissages

- Quel(s) lien(s) établir avec les autres disciplines et dimensions du tronc commun (ECA, langues anciennes, éducation aux choix, numérique...) ?
- Quels apprentissages en lien avec l'éducation aux médias ?



Éducation aux médias p.45
Dimension culturelle et artistique p.49
Éducation aux choix p.50

Rendre l'élève...



compétent en réception et en production de textes, autonome, critique, créatif...



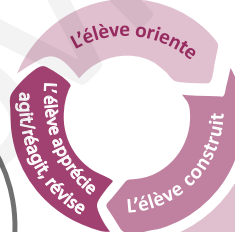
ÉVALUER en apprentissage et évaluer les apprentissages

- Comment observer les progrès des élèves au fil des apprentissages ?
- Comment, quand et sous quelle forme organiser des temps d'évaluation formative pour réguler les apprentissages ?
- Comment et quand organiser la production de textes pour rendre compte des acquis ? Après une ou plusieurs situations d'apprentissage ?
- Avec quels indicateurs de réussite communiqués et construits avec les élèves ?
- Comment organiser la coopération entre élèves et évaluer une production collective ?



Prescrit du référentiel et balises du réseau p.138
Critères d'évaluation des productions sommatives p.141

Outil du secteur : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ».



IDENTIFIER, STRUCTURER les apprentissages : savoirs, savoir-faire

- Quelle progression tisser d'une année à l'autre ?
- Quels prescrits et balises à respecter pour :
 - la production de textes ?
 - la réception de textes ?
- Quels sont les savoirs et savoir-faire communs aux différentes visées, aux structures textuelles à exercer/réactiver ? Comment les articuler ?
- Quels sont les savoirs et les savoir-faire spécifiques à travailler, en lien avec le genre et, éventuellement, la tâche à produire ?
- Comment inscrire ces apprentissages dans les trois étapes : Orienter... - Construire... - Apprécier, réviser ?



Progression de la P6 à la S3 p.17
Prescrit et balises p.88
Trois étapes pour recevoir et produire un texte p.54
Savoirs et savoir-faire communs et spécifiques p.70
Les attendus d'apprentissage en réception et en production de textes pp.72-85

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).



4.1. Se répartir les genres et planifier les tâches prescrites

Pour rendre l'élève compétent en réception et en 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
Explicative	Elle explique un concept, un phénomène... Elle organise le message autour des questions qui/quoi ? quand ? comment ? pourquoi ? La structure d'un texte explicatif est basée sur l'introduction, le développement et la conclusion.	Exposé oral informatif, tutoriel, résumé de texte, dépliant...
Narrative	Elle se construit traditionnellement selon le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement, situation finale).	Conte, récit policier, nouvelle fantastique...
Argumentative	Elle structure le message selon une thèse, un développement (arguments) et une phase conclusive .	Note critique de lecture, lettre de demande, justification d'une réponse...
Descriptive	Elle permet d'expliciter des étapes , de présenter un sujet/un objet suivant des critères précis, de décrire un thème et des sous-thèmes .	Consigne (décrire les étapes du travail), protocole d'expérience scientifique, description d'un personnage, poème...
Dialoguée	Elle organise le message selon une phase d'ouverture, des dialogues et une phase de clôture .	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 caractéristiques¹⁷, 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 ou les structures textuelles dominantes, 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 et 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.

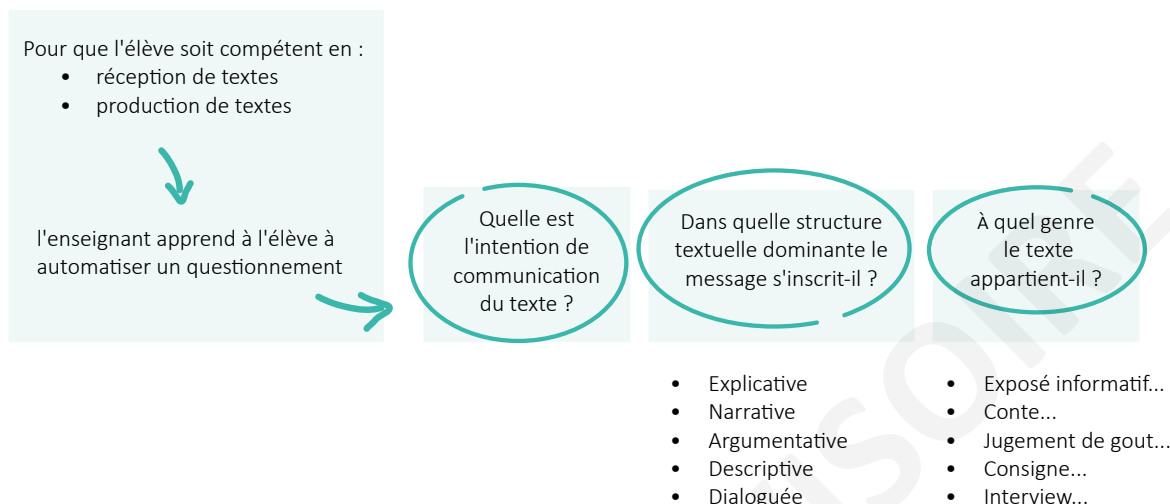
L'intention de communication*, la **structure textuelle** et le **genre** permettent de guider **l'action de l'enseignant et celle de l'élève**.

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.

¹⁷ 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 aide 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 **orienter 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 en production de textes, le cours de français doit **travailler chaque année en apprentissage** les **5 structures textuelles dominantes** de la langue française¹⁸ :

- 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 (point 4.1.1.) et doivent faire l'objet d'une répartition en équipe, de la 1^{re} (S1) à la 3^e (S3) **en fonction des tâches finales attendues, en production et en réception, et des apprentissages qui y sont associés.**

¹⁸ FRALA (FWB,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 années¹⁹ ;**
- **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 menés²⁰...**

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.**

¹⁹ FRALA (FWB,2022, p. 31).

²⁰ FRALA (FWB,2022, p. 30).

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) ²¹
Explicative	☐ 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 ☐ Catalogue, dépliant, journal ou magazine de jeunesse ☐ Procédure ou tutoriel ☐ Compte rendu d'expérience ☐ Note de synthèse pour apprendre, carte conceptuelle ou carte mentale ☐ Reportage radio ou vidéo ☐ Story sur les réseaux ☐ ...	☐ Résumé d'un texte lu (sommaire, chapeau, notice, résumé introductif) et réduction de texte²² ☐ Présentation du fruit d'un travail de groupe ☐ Procédure ou tutoriel ☐ Reportage radio ou vidéo ☐ Article de presse ☐ Dépliant ☐ Note de synthèse pour apprendre, carte conceptuelle ou carte mentale ☐ Story sur les réseaux, vidéo ☐ Cahier des apprentissages ☐ ...
Narrative	☐ Conte (détourné...), mythe, légende ou fantasy ☐ Roman (policier, fantastique, récit de vie...) ☐ Nouvelle (policier, fantastique, à chute, fantasy...) ☐ Poème ou chanson ☐ Roman graphique, BD ☐ Fable ☐ Récit de voyage ☐ Court métrage ☐ Jeu vidéo (trame narrative) ☐ Storyboard ☐ ...	☐ Conte ou nouvelle (fantastique, policier, fantasy, à chute...) ☐ Lecture à voix haute ou déclamation ☐ Récit d'expérience (oral ou écrit) ☐ Débat interprétatif* ☐ Compte rendu d'un événement ☐ Poème ou chanson ☐ 4^e de couverture ☐ Jeu vidéo (trame narrative) ☐ Storyboard ☐ ...
Argumentative	☐ Note critique d'une lecture ou d'une expérience ☐ Justification d'une réponse ☐ Billet d'humeur (post sur les réseaux sociaux) ☐ Fable ☐ Lettre/courriel de demande ☐ Affiche publicitaire ou de sensibilisation ☐ Dépliant ☐ Mot d'excuse ☐ Pétition ☐ ...	☐ Note critique d'une lecture ou d'une expérience ☐ Lettre de demande ou d'invitation ☐ Justification d'une réponse ☐ Critique d'une expérience non culturelle ☐ Dialogue argumentatif (dans le cadre d'un travail de groupe) ☐ Affiche publicitaire ou de sensibilisation ☐ Dépliant ☐ Billet oral ☐ Mot d'excuse ☐ Fable (détournée...) ☐ Conseil de classe (conseil des élèves) ☐ ...

²¹ FRALA (FWB, 2022, pp. 32-34).

²² Ce genre n'est pas mentionné dans le tableau des genres du référentiel des pages 34 et 35 mais il constitue un genre prioritaire à faire produire par les élèves. Il en est de même pour l'exposé oral.

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

Les différents genres du tableau font donc l'objet d'activités d'apprentissage et d'évaluations formatives éventuelles (→ **Outil du secteur** : « L'évaluation dans le cours de français : observer, adapter, soutenir »), 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 uniquement 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 fait d'actualité (structure explicative), l'enseignant peut mener une situation d'apprentissage qui mobilise à la fois des genres de la structure explicative (exposé, article de presse...), mais aussi des genres de la structure dialoguée (interview d'un intervenant...), de la structure narrative (extraits de romans présentant un fait similaire)...

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.

4.1.2. Tâches à réaliser 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 7.5.), 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 spiralaire 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 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**.

Pour les productions sans pictogramme, l'enseignant a le choix de la modalité écrite ou orale, en fonction des besoins et/ou intérêts de ses 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 »](#).

Tableau des genres prioritaires à faire produire par année scolaire²³

Structure textuelle dominante	S1	S2	S3
Explicative	☐ Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (numérique ou non). 	☐ Présenter oralement, seul ou en groupe, un sujet d'actualité ²⁴ accompagné d'un support (numérique ou non). ☐ Élaborer et présenter une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire (un protocole d'expérience scientifique, un tutoriel, une démarche...).	☐ Réduire un texte informatif (en lien avec le cours de français ou une autre discipline). 
Narrative	☐ Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou de plusieurs illustrations.  ☐ Résumer oralement un court texte narratif. 	☐ Résumer par écrit un court texte narratif. 	☐ Relater oralement ou par écrit une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire ou non), en y insérant une description. ☐ Réécrire ou amplifier un récit de fiction (via l'insertion d'une description par exemple). 
Argumentative	☐ Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de gout sur une œuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés.	☐ Rédiger une lettre ou un courriel de demande.  ☐ Justifier oralement ou par écrit une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...).	☐ Prendre position et étayer son opinion (relative à un fait d'actualité, à un choix, à une expérience), oralement et/ou par écrit, en développant et en illustrant trois arguments.

²³ Ce tableau dresse une vue d'ensemble des genres prioritaires à faire produire aux élèves de la S1 à la S3. Ceux indiqués en gras sont ceux qui feront l'objet d'une évaluation sommative tandis que la réécriture ou l'amplification participent à la construction de la compétence visée.

²⁴ Il peut s'agir d'une information d'actualité ou d'un fait de société actuel.

Descriptive	☐ Rédiger et présenter une consigne. 	☐ Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes (formes brèves, courts poèmes...). 	☐ Cf. évaluation intégrée à une autre tâche (comme celle pour la structure narrative par exemple).
Dialoguée		☐ Mener une interview. 	☐ Mettre en voix et en espace un texte théâtral. 

Pour réaliser une [planification*](#) annuelle des apprentissages → **Outil du secteur** « Planifier les apprentissages du cours de français du tronc commun ».

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'écoute²⁵. 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 (S1) ; mettre en oeuvre une procédure, une démarche (S2-S3) ;**
- **vérifier et valider/invalidier une information ;**
- **confronter ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.**

En classe, l'évaluation sommative des tâches de réception porte sur des textes (papier ou numériques) d'une longueur moyenne de :

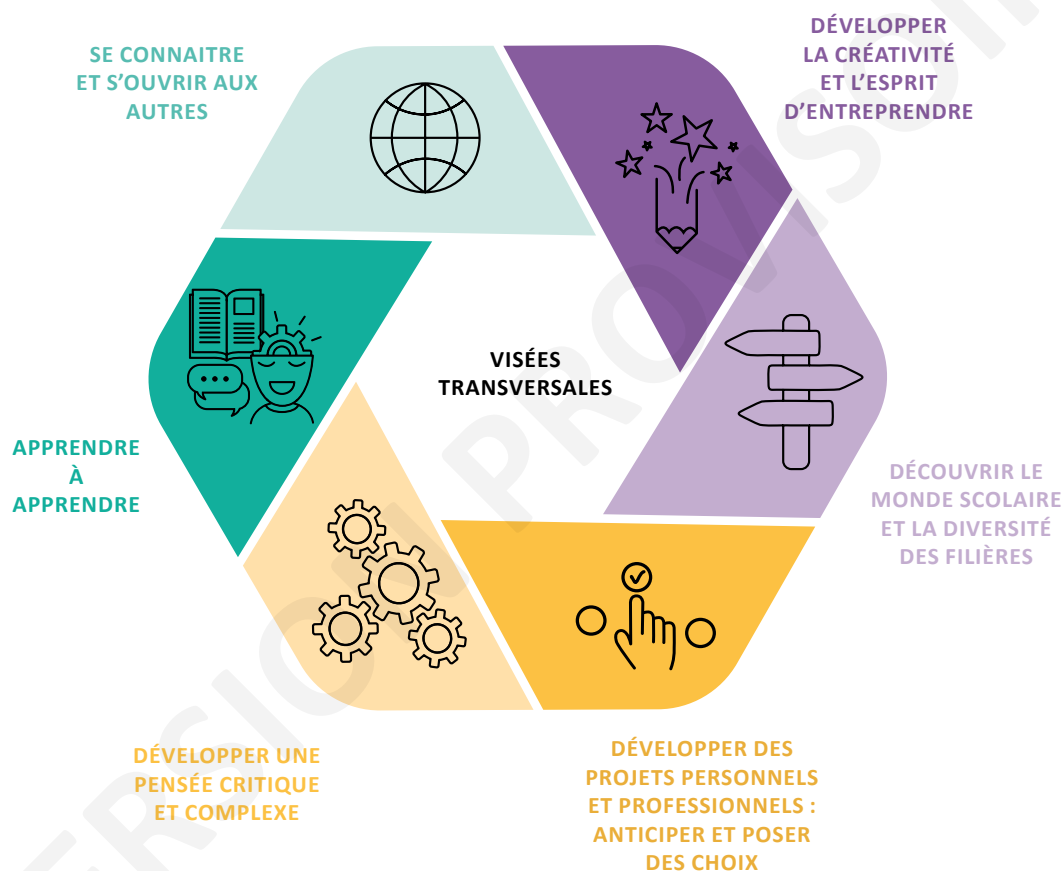
P6	S1	S2	S3
900 mots (entre 3 à 4 pages A4 illustrées)	de 1000 à 2000 mots (entre 2 à 4 pages A4)	de 2000 à 3000 mots (entre 5 à 7 pages A4)	+ 3000 mots (entre 7 à 9 pages A4)

²⁵ 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^{*26} :

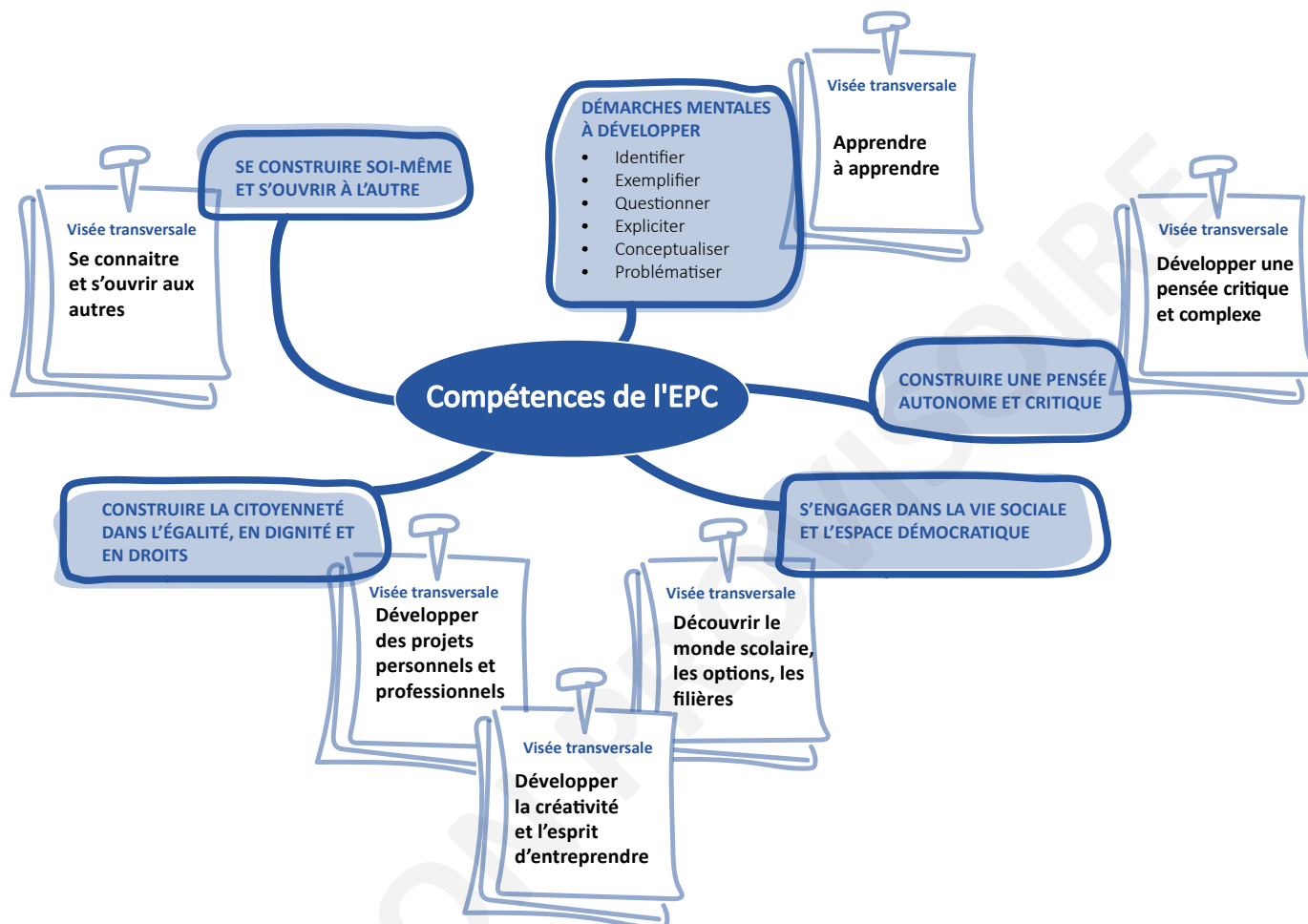


²⁶

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 en partie les objectifs poursuivis par le référentiel de l'**Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté**²⁷ (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.

²⁷ Le référentiel d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté publié par la FWB est téléchargeable sur le site www.enseignement.be



4.2.1. Se connaître et s'ouvrir aux autres

Définition

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. »²⁸

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.

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** « Travailler les compétences philosophiques et citoyennes dans ma discipline »).

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

- **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 scolaire²⁹) : 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...

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **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.

²⁸ FRALA (FWB, 2022, p. 200).

²⁹ Les pratiques enseignantes qui favorisent un bon climat motivationnel influencent la réussite des élèves (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).



4.2.2. Apprendre à apprendre

Définition
Définition

« 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. »³⁰

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'explicitier 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.

³⁰ 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'autoévaluer.
- Apprendre à donner des rétroactions à ses pairs (**Outil du secteur** « L'évaluation dans le cours de français : observer, adapter, soutenir »).
- 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

- **Favoriser les échanges** qui demandent des explicitations de procédures (« Comment as-tu fait pour... ? »).
- **Intégrer l'autoévaluation 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.

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

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.



4.2.3. Développer une pensée critique et complexe

Définition

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. »³¹

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 sociétaux), 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** « Travailler les compétences philosophiques et citoyennes dans ma discipline »).

→ 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 goûts, 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

- Fournir des **plans de textes, des gabarits de réponse** et demander à l'élève de justifier leur utilisation.
- **Varié les écrits de travail** : proposer différentes modalités de réalisation d'un plan de texte (liste avec 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.

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

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.

³¹ FRALA (FWB, 2022, p. 203).



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

Définition

« 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. »³²

La créativité est une compétence clé du XXI^e siècle, reconnue pour son rôle dans le développement de la pensée critique, de la communication efficace et de la coopération. 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.

EPC

- S'inscrire dans la vie sociale, notamment en développant des pratiques de coopération.
- Développer son autonomie affective : respect de ses engagements.

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.

→...

DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ ET L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

- **Enseigner différentes manières de brasser des idées, de planifier le travail** : post-it, carte mentale, outil numérique...
- **Attribuer des rôles spécifiques** et demander à chaque élève de les endosser les uns après les autres durant l'année.
- **Mener des activités créatives** en lien avec les textes, les genres, les visées disciplinaires travaillés.
- **Mener un projet PECA** avec d'autres disciplines.
- Tisser des **liens avec le cours d'ECA**.
- **Intégrer des outils numériques de création de contenu.**
- **Formaliser des temps d'entraide** dans les activités.
- **Favoriser la prise de risque, l'innovation.**

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **Esprit d'initiative et d'engagement** : l'élève apprend à s'engager dans une tâche, à persévérer, à respecter les contraintes (de travail, de temps...).
- **Esprit de collaboration** : l'élève apprend à s'engager vis-à-vis des autres, à se sentir responsable du fruit du travail de groupe, à travailler avec tout le monde.
- **Créativité** : l'élève apprend à créer une production originale en respectant les contraintes, les balises données.

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

³² 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

« 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. »³³

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 réfléchis, en lien avec ses forces, ses centres d’intérêt, ses habiletés.
- Développer des démarches d’autoévaluation pour pouvoir conscientiser ses forces et ses faiblesses et ainsi mieux se connaître en tant qu’apprenant.
- Inscrire 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

- **Expliciter 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’autoévaluation**.

TECHNIQUES D’ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

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...

³³ 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. »³⁴

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...
- ...

DÉVELOPPER DES PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS

- **Expliciter et clarifier les consignes** des tâches à réaliser.
- **Mener des projets** (pluridisciplinaires).
- Concevoir un contexte d'enseignement où l'élève peut faire des **choix**.
- Pratiquer la **coopération**.
- Pratiquer la **créativité**.

TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT ET POSTURE(S)

INDICATEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LA VISÉE

- **S'engager dans une tâche collective** : l'élève apprend à prendre sa place dans le groupe, à respecter ses engagements/les délais, à poser ses limites.
- **Oser innover** : l'élève apprend à analyser une situation donnée pour s'en inspirer et créer une œuvre originale.
- **Comprendre les choix d'autrui** : l'élève apprend à écouter l'autre et à respecter ses choix à partir des informations données, des supports analysés.
- **Comprendre et motiver ses choix** : l'élève apprend à motiver ses choix personnels sur la base d'informations fournies ou comprises.

→ **Outil du secteur** : « Travailler les compétences philosophiques et citoyennes dans ma discipline ».

³⁴ 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** »³⁵. Pour y parvenir, une articulation entre les contenus d'apprentissage disciplinaires est fortement recommandée.

Le cours de français et l'éducation 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 »³⁶. L'ensemble de ces connaissances, de ces compétences et de ces pratiques sont désignées par l'expression « **littératie numérique** »³⁷.

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 enjeux³⁸.



³⁵ FRALA (FWB, 2022, p. 12).

³⁶ Éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun, FWB, 2022, p. 5.

³⁷ 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.

³⁸ Inspiré du document « Éducation aux médias » dans les référentiels du tronc commun (FWB, 2022), téléchargeable sur le site www.csem.be

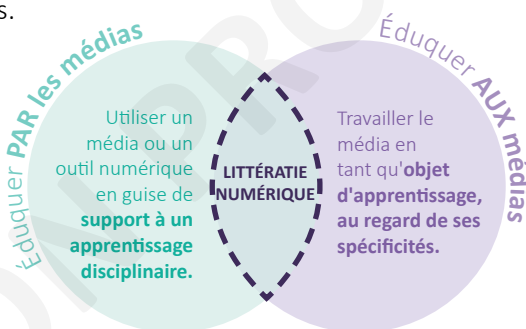
Pourquoi intégrer l'éducation aux médias au sein du cours de français ?

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 (Fraisie, 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 requiert, 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 :



Quelle progression tisser pour éduquer par et aux médias en français (de la S1 à la S3) ?

La progression en matière d'éducation aux médias dans le cadre du cours de français se joue sur deux aspects :

1. **l'usage d'outils numériques** et la **production d'objets médiatiques** : traitement de texte, création de supports de communication divers (papier et numériques), production de textes de genres variés...
2. la **réception** et **l'analyse critique** des textes lus/entendus.

L'élève poursuit ses apprentissages lui permettant de produire des textes écrits et oraux variés sur support papier et numérique.



En S1, l'accent est mis sur la **reconnaissance** des outils et des paramètres de la communication médiatique. En d'autres mots, l'élève apprend à décoder la « boîte à outils » des médias pour **comprendre comment les médias communiquent, comment un message médiatique est construit, présenté, diffusé et interprété**, ce qui prépare l'élève à l'analyse plus distanciée des années suivantes.



En S2, l'élève passe à la **caractérisation des types de supports** et à l'analyse de la **crédibilité** (fiabilité de la source). Il ne se contente plus de nommer les éléments (réception passive de l'information) ; il est capable de **décrire leurs propriétés spécifiques et leurs effets de sens**. L'aspect central de la progression en S2 concernant les médias est la **capacité à évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur**.

→ Ce travail est étroitement lié à la dimension de l'**EPC**, où l'élève apprend à repérer les diffuseurs d'information et à s'interroger sur leur légitimité (l'énonciateur cherche-t-il à convaincre, à informer, à manipuler le destinataire ?).



En S3, l'élève devient un lecteur/auditeur « confirmé »*, capable de **confronter des sources médiatiques divergentes, de distinguer les énoncés de faits et les énoncés d'opinion et de naviguer dans un univers informationnel complexe et numérique**.

→ Ce travail rejoint celui qui est entrepris "entre autres" dans les cours de :

- **formation numérique** : pour identifier l'intention de chaque élément figurant sur une page Web ;
- **sciences humaines** : pour sélectionner des documents pertinents dans un corpus et justifier ses choix face à une problématique complexe.

Le cours de français et les autres disciplines du tronc commun

Les référentiels du tronc commun préconisent un **décloisonnement des apprentissages**³⁹ 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'explicitation 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 non littéraire en français, en ECA et en langues anciennes*) ;
- 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*).

À partir de la S2, tous les élèves bénéficient d'un cours de langues anciennes. Les deux disciplines entretiennent des liens concrets qu'il est intéressant d'explicitier et de travailler :

- une **approche réflexive des savoirs et savoir-faire langagiers**, fondée sur la comparaison de deux langues, qui permet aux élèves de découvrir d'autres manières de penser et d'organiser leurs idées avec clarté. L'étude de la structure du (ordre et formes des mots) contribue au développement d'une pensée rigoureuse ;
- un travail conjoint sur le vocabulaire et notamment sur l'**étymologie** et la **dérivation des mots**, qui soutient la compréhension des textes et enrichit l'écriture ;
- un travail de traduction mené en langues anciennes, qui rejoint les objectifs du cours de français : **lire** (comprendre, interpréter, apprécier) et **écrire** (reformuler) ;
- l'acquisition de **repères culturels de l'Antiquité**, qui aide les élèves à mieux comprendre certains aspects de notre monde actuel et à développer leur « bibliothèque intérieure ».

→ Cf. exemple de situation d'apprentissage en lien avec les langues anciennes aux pages 121 et 123.

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 decloisonnement 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 protocole 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 ;

³⁹ FRALA (FWB, 2022, p. 12).

- 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 « **Outil du secteur** » via [notre site](#).

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. Cela 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 artistique : 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'auteurs, 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'autoévaluation, 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** (apprendre à apprendre), 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...).



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 la réalisation des productions finales.

« Si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluable, **l'ensemble des attendus ne devra pas nécessairement avoir été formellement évalués**, 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** »⁴⁰. 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 7. « Balises pour l'évaluation »).

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

Les **savoirs et savoir-faire**, dans la logique de progression spiralaire, **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 spiralaire, 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 (cf. p. 86) ;
- les savoirs et savoir-faire nouveaux en S2 et en S3 (cf. point 5.2.).

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

en contexte

Les savoirs et savoir-faire langagiers à enseigner sont prescrits par les textes officiels suivants :

- le référentiel FRALA ;
- le code de terminologie grammaticale⁴¹.

⁴⁰ FRALA (FWB, 2022, p. 16).

⁴¹ FWB (1986-1989). Code de terminologie grammaticale.

Des points d'attention :

1. Les savoirs et savoir-faire langagiers correspondant aux attendus d'apprentissage doivent être entraînés selon leur répartition annuelle (cf. point 5.2.). Il est prescrit de **les enseigner par les régularités et en lien avec les productions et la réception de textes**. Les exceptions se traitent donc quand elles sont rencontrées⁴².
2. Ces **savoirs et savoir-faire ne feront pas nécessairement l'objet d'une évaluation sommative pour eux-mêmes**. 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 ; l'enseignant peut très bien apprécier la maîtrise des attendus par l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs et individuels qui en résultent.
3. Les règles d'orthographe à enseigner sont celles de l'**orthographe rectifiée**⁴³.
4. La nouvelle **terminologie grammaticale** à enseigner :

- le prédicat*

On distingue deux prédicats

- **Le prédicat principal** qui est l'un des trois constituants principaux de la phrase simple, aux côtés du sujet et du complément de phrase. Sa fonction est d'**apporter de l'information au sujet** de la phrase en disant ce qui est dit du groupe sujet. Il contient généralement des informations nouvelles (contrairement au sujet qui contient des informations connues). Généralement pris en charge par un **groupe verbal** dont le noyau est un verbe, il occupe la deuxième partie de la phrase. Syntaxiquement, c'est la relation de dépendance entre le prédicat (apport) et le sujet (support) qui constitue réellement la phrase.
- **Le prédicat second** apporte une information ou une caractéristique supplémentaire au sujet, mais il est « détaché » de la structure verbale principale. Il fonctionne comme un prédicat « supplémentaire » ou secondaire. Les fonctions qui lui sont associées sont l'épithète détachée et l'apposition.

Ainsi, dans la phrase : Fier de lui, l'élève termine son devoir.

« termine son devoir » est le prédicat principal et « fier de lui » est le prédicat secondaire.

- la distinction entre le complément circonstanciel de phrase et le complément circonstanciel de verbe

La terminologie grammaticale distingue le complément circonstanciel de phrase du complément circonstanciel de verbe (cette distinction est attendue de S3).⁴⁴

- Le **complément circonstanciel de phrase** apporte du sens à la relation entre le prédicat et le sujet qui constitue la phrase. Ce complément exprime :
 - le cadre (temps, lieu, cause...) dans lequel l'énonciateur estime que son énoncé est vrai.
*Ex. : **S'il pleut**, je ne sors pas.*
 - le jugement de l'énonciateur sur son énoncé.
*Ex. : **Heureusement**, il est arrivé à temps.*
 - la manière dont l'énonciateur conçoit son énonciation (le fait de dire, et non le contenu).
*Ex. : **Franchement**, tu exagères ! (je suis franc et je te dis que tu exagères).*

Lorsque le complément circonstanciel porte sur la phrase, il représente, à côté du groupe sujet et du groupe prédicat, le troisième constituant de la phrase.

- Contrairement au complément circonstanciel de phrase, le **complément circonstanciel de verbe** ne peut pas être supprimé. Il complète le sens du verbe en apportant une précision circonstancielle que le verbe exige pour fonctionner.

*Ex. : Sarah mange ses frites **avec ses doigts**. Elle vient **demain**.*

*Tu exagères **franchement** (tu exagères fort)*

⁴² FRALA (FWB, 2022, p. 16).

⁴³ FRALA (FWB, 2022, p. 28).

⁴⁴ FRALA (FWB, 2022, p. 229).



- la grammaire de texte et la cohérence textuelle

- Le terme **organisateur textuel** est utilisé pour désigner des éléments qui structurent l'écrit, en distinguant les formes non verbales (paragraphe, alinéa, chiffres, puces...) des systèmes de signes comme la ponctuation. Cela concerne également les organisateurs énonciatifs (appelés connecteurs et adverbess de liaison. Ex. : *en revanche, maintenant...*) qui permettent de lier les phrases entre elles et d'assurer la cohérence du discours⁴⁵.

- Les **connecteurs** sont des mots, des locutions, des expressions qui opèrent des liaisons syntaxiques et/ou marquent des rapports sémantiques entre éléments ou séquences au sein d'une phrase (préposition, coordonnant et subordonnant), entre les phrases (coordonnant) ou entre les paragraphes.

Lorsqu'un connecteur assure la liaison entre les paragraphes, il est considéré comme un **organisateur textuel**.

Les connecteurs expriment différents types de relation :

- le temps, l'espace ou le lieu, et l'énumération.
- la cause ou l'explication, et l'addition.
- l'opposition, la conséquence, la conclusion et la synthèse.
- la manière, la comparaison, le but, la concession, la condition et l'hypothèse.
- ...

- la classification des phrases

Le référentiel structure l'analyse des phrases en⁴⁶ :

- **phrase simple** : phrase sans enchâssée, qui ne contient, en général, qu'un seul verbe conjugué à un mode personnel. La phrase simple est généralement constituée par la mise en relation d'un prédicat et d'un sujet.

- **phrase complexe** est définie comme une phrase dans laquelle au moins une sous-phrase ou proposition subordonnée a été enchâssée, c'est-à-dire intégrée dans une de ses positions fonctionnelles (sujet, complément...).

- **phrase multiple** est une phrase constituée de deux ou plusieurs phrases (simples ou complexes) reliées entre elles par une virgule ou par un coordonnant. Chaque proposition fonctionne de manière indépendante.

- les classes

- Le terme « **classe** » de mots est privilégié au terme « nature » car il est perçu comme moins figé et résulte d'une procédure de classification rigoureuse basée sur des critères déterminés. Une classe de mots est un ensemble de mots qui ont des propriétés communes et peuvent remplir le même rôle grammatical dans la phrase.

Le texte est vu comme un réseau de phrases ; la phrase comme un réseau de relations d'apport à support d'information, de groupes de mots à groupes de mots. Ces groupes ont un moyau (centre) qui appartient à une classe dans la boîte des outils disponibles de la langue. Les mots qui appartiennent à une même classe peuvent souvent commuter entre eux à la même place et dans la même fonction⁴⁷.

Pour davantage de précisions et d'explications, cf. *Discours grammatical : document d'accompagnement pour le référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun dont la référence se trouve en note de bas de page.*

⁴⁵ Van Raemdonck (2024). Discours grammatical. *Document d'accompagnement pour le référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun*, p. 18.

⁴⁶ FRALA (FWB, 2022, p. 235).

⁴⁷ Van Raemdonck (2024). Discours grammatical. *Document d'accompagnement pour le référentiel de français et langues anciennes pour le tronc commun*, p. 66.



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

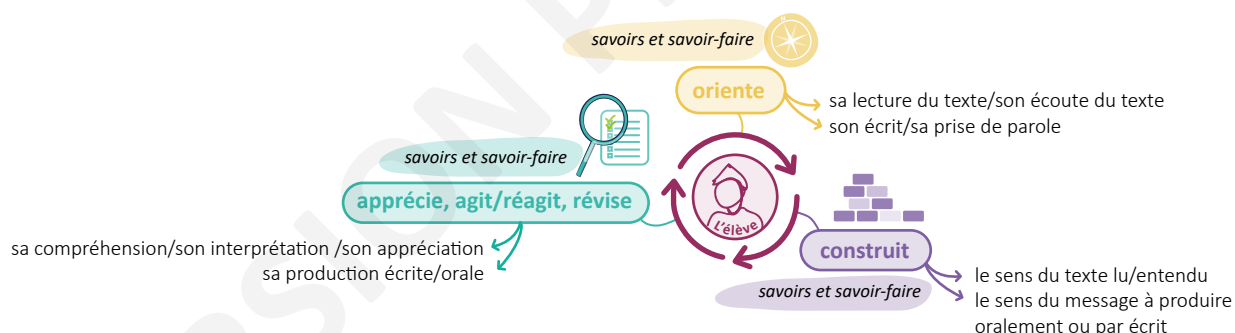
4.5.1. Inscrire les savoirs et savoir-faire dans chaque étape du processus de la communication

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

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 produire⁴⁸ ;
- **apprécier** le texte et, tout au long du processus, **agir/réagir** et **réviser**⁴⁹ son action (de compréhension, d'interprétation, d'appréciation ou de production).

Ces trois **étapes non successives** permettent d'**établir 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**. L'élève est au centre de son apprentissage.

⁴⁸ 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**).

⁴⁹ 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 coûteuse 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 de ces étapes, 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, sa prestation orale... ?
- 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)
Orienter : - sa lecture/son écoute - son écrit/sa prise de parole 	Apprendre explicitement à l'élève à anticiper sa lecture en tenant compte d'éléments du texte* et du <u>paratexte</u>*. Activité de lecture  / d'écoute  : « L'enquêteur de paratexte » - Avant de lire un document (ex. : <i>un article de blog ou une nouvelle</i>), l'élève doit caractériser le type de support*, c'est-à-dire repérer et expliquer le rôle des composants visuels et textuels qui orientent la lecture : rôle des hyperliens, des onglets, de l'URL, de la typographie, du chapeau, de la mise en page globale, des éléments de la source... - Avant de lire un document, l'élève évalue la fiabilité de l'information à partir du statut de l'énonciateur : à partir d'un ou de plusieurs indices du paratexte, que peux-tu dire sur l'auteur ? Est-il expert, témoin, journaliste, inconnu... ? - Il choisit une posture de lecture adaptée : en fonction de la consigne, sera-t-elle participative (axée sur ses émotions) ou distanciée (analytique) ? Apprendre explicitement à l'élève à préparer sa prise de parole à l'aide d'une planification. Activité d'écriture  / de prise de parole  : « Le cahier de planification » Pour un projet de slam ou d'exposé oral, l'élève réalise une planification en se questionnant : qui parle, à qui et avec quelle intention (convaincre, informer, procurer du plaisir)... ? Il s'informe sur la thématique choisie ou sur un fait dont le slam/l'exposé oral va parler. Il prépare l'écriture. Outils des élèves dans cette étape de planification - Recherche d'idées : mener un brainstorming collectif, compléter une carte mentale, anticiper la recherche à l'aide de questions - Organisation des idées : proposer des outils organisationnels comme une carte mentale, une ligne du temps, QQQCP (Quoi? Qui? Quand? Comment? Pourquoi?), un storyboard⁵⁰...
Construire le sens du : - texte lu/entendu - texte écrit/exprimé oralement 	Apprendre explicitement à l'élève à manipuler les savoirs et savoir-faire langagiers pour comprendre ou produire un texte. Activités de lecture  / d'écoute  L'élève apprend à caractériser les indices grammaticaux⁵¹ qui produisent du sens, comme les connecteurs* d'opposition ou de but, et les anaphores* (substituts lexicaux ou pronominaux). Il travaille sur la polysémie des mots et la distinction entre sens propre et sens figuré pour enrichir sa compréhension ou sa production. Par exemple, face à une phrase comme « Le scientifique va maintenant développer sa thèse sur le réchauffement climatique », l'élève analyse les mots environnants (« scientifique », « thèse »). Le cotexte* lui permet de comprendre qu'ici, « développer » signifie explicitement ou argumenter, et non « agrandir » ou « réaliser un calcul mathématique ».

⁵⁰ Un storyboard est un outil visuel qui permet de planifier une histoire ou une production multimédia. Il se présente comme une suite de vignettes (dessins simples ou images) accompagnées de courts textes indiquant : ce qui se passe dans chaque scène, les éléments importants du récit (actions, dialogues, émotions), les informations techniques utiles (sons, voix off, mouvements, transitions).

⁵¹ Cela signifie que l'élève ne doit plus seulement identifier ou nommer ces éléments grammaticaux, mais qu'il doit être capable d'en décrire les propriétés spécifiques et d'expliquer comment ils participent à la construction du message.

	Activités d'écriture  /de prise de parole  : L'élève rédige une prise de parole en utilisant une structure textuelle* spécifique imposée (narrative, descriptive...). En S2, il mobilise des figures de style (comparaison, antithèse, anaphore, personnification) pour marquer sa subjectivité, jouer avec les sons, s'amuser avec les mots, créer des images... À l'oral, il exerce des paramètres paraverbaux (débit, intonation, pauses) pour rendre son message intelligible, pour créer un rythme, pour susciter une émotion.
Apprécier, agir/réagir, réviser : - sa lecture/son écoute - son écrit/sa prise de parole 	 Apprendre explicitement à l'élève à se construire une identité de lecteur, auditeur, scripteur, d'orateur et à porter un regard réflexif sur le travail accompli afin de tirer des leçons et de s'améliorer tout en développant des compétences numériques . Activité de révision et de correction d'écrit : « Le comité de rédaction numérique » <u>Révision du contenu</u> - L'élève utilise un outil de traitement de texte ou d'écriture collaborative⁵² pour relire le contenu de sa production (ex. : commenter la copie d'un pair). - Il vérifie si sa production est conforme à la planification initiale et au genre attendu. <u>Correction de la forme</u> - Il évalue la recevabilité linguistique⁵³ (orthographe, syntaxe, conjugaison au subjonctif pour exprimer une opinion) en utilisant de manière autonome des outils de correction (papier et numériques) avec un apprentissage sur le bon usage de l'IA (cf. outil du secteur : « Savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3 : progression, modèle grammatical et exemples d'activités »). Activité d'appréciation d'une œuvre : « Le cercle des lecteurs critiques » - L'enseignant soumet une œuvre littéraire ou non littéraire (artistique ou culturelle) et procède à son analyse. - L'élève partage ses impressions sur l'œuvre analysée et formule une appréciation motivée à partir des effets de sens produits par les choix de l'auteur (ton, gestion du temps, focalisation). - Les appréciations individuelles sont partagées à l'ensemble de la classe. L'élève apprend à évaluer le travail d'un pair en utilisant des critères pertinents (esthétiques, techniques). Cela participe aussi à faire évoluer leur interprétation du texte. - L'élève verbalise les stratégies de compréhension et d'interprétation qu'il a utilisées pour lire/écouter le texte : <i>à quels éléments du texte et/ou du paratexte a-t-il fait attention pour répondre à... ? Comment a-t-il trouvé le sens du mot... ?...</i> En multipliant les activités réflexives permettant l'analyse des processus employés et du résultat obtenu, l'élève apprend progressivement, et à l'aide d'outils, à identifier ses points forts et ses difficultés dans une démarche d'amélioration.

Pour des exemples de situations d'apprentissage, cf. point 6.5.

⁵² Le texte n'est plus seulement lu par son auteur, mais par des pairs qui apportent des feedbacks extérieurs. Ces échanges permettent de confronter les lectures participatives (centrées sur l'émotion) et distanciées (analytiques) des différents membres du groupe pour enrichir la production. Cette confrontation aide l'élève à sortir de sa propre subjectivité pour vérifier si son message produit l'effet escompté sur le destinataire.

⁵³ La recevabilité linguistique concerne le respect des règles de la langue (orthographe, syntaxe, grammaire), tandis que la recevabilité sociale renvoie à l'adéquation du texte au contexte de communication, aux normes sociales et au destinataire.

4.5.2. Expliciter les 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 communs aux visées, aux structures et/ou aux genres travaillés**.

Ce sont ces savoirs et savoir-faire communs qui permettent d'établir **les liens entre les visées LIRE, ÉCOUTER, PARLER ET ÉCRIRE**.

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).*
- *Entraîner 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, en étant attentif au verbe opérateur qui précise l'attendu, en n'oubliant pas de se répartir les genres à travailler en priorité, et en s'assurant que les apprentissages ainsi construits permettent aux élèves de réaliser progressivement les productions attendues à chaque année de leur parcours. (Pour les genres prioritaires à produire, cf. pages 34 et 35).



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 notamment sur des constats (Benoît Galand, 2009) :

- les élèves arrivent avec des connaissances préalables, des expériences et des ressources différentes ;
- l'hétérogénéité ne disparaît pas, même dans des groupes homogénéisés ;
- les pratiques efficaces sont celles qui appuient l'enseignement sur les acquis initiaux des élèves, les rendent visibles et les mobilisent comme leviers d'apprentissage ;
- l'attention aux connaissances antérieures est un facteur clé pour réduire les inégalités d'apprentissage.

Dans cette perspective, adapter son enseignement à l'hétérogénéité des classes est une **question d'équité**. Cette démarche s'inscrit également dans le principe d'**éducabilité** selon lequel 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 pour certains, 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 ?
• Quel est l'objectif minimal d'apprentissage à atteindre ? • Que faut-il enseigner aux élèves pour atteindre cet objectif ?	L'approche évolutive demande une planification* qui concerne : • l'inscription des apprentissages dans la progression du cours → <i>Est-ce une nouvelle matière ? Cette matière sera-t-elle mobilisée dans un autre contexte ? ... (→ cf. point 3) ;</i> • l'anticipation des différents paliers (ou étapes) que les élèves sont amenés à franchir avant de pouvoir réaliser la tâche finale demandée. → <i>Ex. : pour orienter sa prise de parole lors de l'exposé oral sur un sujet d'actualité, l'élève doit...</i> - <i>analyser la situation de communication : identifier l'énonciateur, le destinataire et l'intention (informer ou donner à réfléchir) ;</i> - <i>rechercher les informations nécessaires et évaluer la fiabilité des sources ;</i> - <i>planifier son travail : rassembler les idées, ordonner les informations, élaborer un plan et gérer son temps de préparation.</i> Dans cette 1^{re} étape importante, l'enseignant peut fournir, pour les élèves plus fragiles, un portefeuille de documents déjà vérifiés accompagné de la procédure de vérification de la fiabilité. L'objectif ici est d'apporter des éléments méthodologiques pour soutenir l'élève en difficulté dans le processus de vérification afin de l'amener, progressivement, à se détacher du support donné et à mener ce processus en autonomie. • l'identification précise des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour atteindre l'objectif visé : <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> L'approche évolutive nécessite également d'explicitier cet objectif d'apprentissage à travers, notamment, des consignes claires (sans ambiguïté) et compréhensibles pour tous les élèves (FLSco). → <i>Ex. : - Repère une figure de style dans le slam.</i> <i>Par exemple : une comparaison (« comme... », ou une personnification = un objet ou une idée agit comme une personne).</i> - Note la phrase exacte du texte où tu as trouvé cette figure de style et dessine-la. - Explique avec tes propres mots ce que cette figure veut montrer. <i>Par exemple : un sentiment, une impression, une idée importante...</i> - Dis ce que l'auteur veut nous faire ressentir ou comprendre grâce à cette figure. → <i>Est-ce qu'il veut montrer la colère ? La joie ? La peur ? Une injustice ? Un rêve ?</i> Explicitier et coconstruire avec les élèves les indicateurs de réussite de la tâche demandée. → <i>Ex. pour le critère de « pertinence » du slam :</i> - Le slam traite clairement du thème annoncé (sentiment, situation, idée) → on comprend bien de quoi/qui le texte parle. - Le slam exprime une émotion identifiable (colère, joie, peur, nostalgie...) et cette émotion est cohérente du début à la fin. - ...

Comment identifier les besoins des élèves ?	Pour pouvoir identifier le niveau de maîtrise 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 ; - autoévaluation tout au long du processus d'apprentissage ; - évaluations par les pairs ; - quiz ciblant un point spécifique ; ... Instaurer un climat de classe au sein duquel l'erreur, utile et nécessaire pour progresser, fait partie du processus d'apprentissage. Faire de la classe un laboratoire, une communauté dans laquelle s'organisent des apprentissages collectifs et individuels, est également essentiel.						
Comment soutenir l'apprentissage de tous les élèves grâce à la collaboration, en classe ou en dehors de la classe, avec un collègue ?	Cette collaboration peut se faire selon différentes modalités⁵⁴: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Co-enseignement</th><th>Co-intervention</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Co-enseignement disciplinaire : deux enseignants d'une même discipline au soutien d'un même groupe d'élèves.</i></td><td><i>Co-intervention interne : un enseignant et un intervenant-expert (logopède) dans la même classe.</i></td></tr> <tr> <td><i>Co-enseignement transdisciplinaire : deux enseignants de disciplines différentes mais complémentaires pour un même groupe d'élèves.</i></td><td><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>						
- Comment différencier les apprentissages pour répondre aux besoins de tous ? - Comment s'appuyer sur l'hétérogénéité de la classe ?	L'enseignant dispose de différentes ressources pour différencier : Le diagramme illustre le processus de différenciation. Au centre, une colonne de cinq boîtes est alignée verticalement : une boîte orange 'DIFFÉRENCIATION', suivie de quatre boîtes de couleur foncée ('CONTENU SUPPORT', 'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL MODALITÉS', 'PROCESSUS TYPE D'ACTIVITÉ', 'PRODUCTION'). Au-dessus de cette colonne, une courbe orange arc-boutant est inscrite 'QUE VOULONS-NOUS QUE NOS ÉLÈVES APPRENNENT ?'. À l'extrémité gauche de la courbe, une flèche orange pointe vers le bas vers le texte 'Que faisons-nous avec ceux qui ont déjà appris ?'. À l'extrémité droite de la courbe, une flèche orange pointe vers le bas vers le texte 'Que faisons-nous avec ceux qui n'ont pas encore appris ?'.						

⁵⁴ Pour en savoir davantage consulter la brochure « [Le co-enseignement et la co-intervention. Deux modes de collaboration pour la différenciation](#) » ainsi que la fiche Mémo n°6 « Le co-enseignement et la co-intervention dans le cadre de l'accompagnement personnalisé ». Elles sont téléchargeables sur notre site www.segec.be.

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 ?
Les contenus et les supports Les contenus d'apprentissage, les supports de cours, les textes choisis	L'enseignant peut laisser le choix, quand cela sert l'objectif d'apprentissage, du : • sujet (de l'exposé oral, du texte documentaire à lire...) ; • genre d'un texte à lire/écouter ou à produire ; • ... L'enseignant peut aussi permettre d'aborder un même apprentissage par le biais de : • supports différents (texte, audio, vidéo, schéma...) ; • textes de longueurs différentes (textes de plus en plus longs et plus complexes) ; • mise à disposition de lexiques spécifiques aux disciplines (termes abstraits, connecteurs logiques de but ou d'opposition) pour soutenir la compréhension des consignes complexes ; • ...
L'environnement de travail (physique et psychologique) Tout ce qui va sécuriser l'élève dans ses apprentissages : modalités de travail, rythme, conseils, soutien...	• Apprendre avec l'aide d'un tiers, entre pairs (Cohen, 1994). • Apprendre par regroupements flexibles : travail en autonomie, en binôme, en groupes hétérogènes ou homogènes. • Apprendre avec un rythme de travail adapté (plan de travail, atelier autonome...). • Pouvoir poser des choix (choix d'activité, choix de la temporalité, choix du support de présentation, de la méthode de planification...). • 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). • Temps supplémentaire ou réduction du nombre de questions. • ...
Les processus Les types d'activités, les consignes données, les méthodes d'apprentissage (étayages, étapes, ateliers autonomes, outils pour soutenir...)	• Recourir à l'enseignement explicite*. • Recourir au co-enseignement ou à la co-intervention (pour observer, soutenir, réexpliquer...) → Brochure du secondaire : Le co-enseignement et la co-intervention. • Varier les tâches pour atteindre un même objectif. • 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...). • Proposer des activités de niveaux de difficulté croissante → Ex. : plutôt que d'imposer une production intégrale, l'enseignant peut segmenter le processus d'écriture pour réduire la charge cognitive.

	• Proposer des étayages différents en fonction des besoins des élèves (donner par exemple des gabarits de réponse à certains et, selon les situations, pour les aider à se lancer dans une tâche d'écriture, une fiche qui explicite les mots difficiles du texte...). • Découper la consigne en étapes, lire la consigne, faire reformuler la consigne... • Proposer à un élève d'être l'expert de... au service d'un travail collectif. • Déterminer des espaces de travail dans la classe : grande table pour le travail collectif, espace de recherche, espace calme... • Utiliser des outils numériques en réception et en production (ex. : <i>création d'un chatbot*</i> pour travailler conjointement la compréhension, l'interprétation et les stratégies de lecture ; usage autonome de dictionnaires numériques⁵⁵, de correcteurs et de logiciels de présentation permettant à l'élève de se concentrer sur le sens de son message plutôt que sur ses blocages techniques). • Organiser la coopération en classe, en proposant des dispositifs d'apprentissage en groupes homogènes ou hétérogènes, en fonction des objectifs ciblés (cf. outil du secteur : « Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre »). • ...
Les productions Les moyens par lesquels l'élève atteste de son apprentissage	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 : • supports différents (papier ou numériques, textuels ou schématiques...) ; • thématiques différentes (choix du sujet pour une production orale / écrite...) ; • longueur différente (une production plus courte mais qui poursuit le même objectif) ; • moments différents ; • ... Considérer l'évaluation formative comme un outil d'apprentissage qui peut, dès lors, revêtir des formes variées : • grille d'observation (cf. exemples de grilles d'observation dans Outil du secteur : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ») ; • évaluation par les pairs ; • autoévaluation ; • écrits de travail ; • ...

⁵⁵ Des exemples de dictionnaires numériques à exploiter en classe en fonction de l'objectif choisi sont donnés dans l'outil du secteur : « savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3 : progression, modèle grammatical et exemples d'activités ».

Exemple de différenciation par les processus et les supports : un même objectif – des supports et des activités différentes pour l'atteindre

Pour travailler les figures de style en S2 : l'archipel des figures (ateliers autonomes)

Objectifs : en S2, l'élève doit être capable de

- différencier cinq figures de style* majeures : la **comparaison**, l'**antithèse**, l'**anaphore**, la **personnification** et l'**ellipse** ;
- identifier les **effets de sens** produits par ces inventions langagières dans le cadre du travail stylistique d'un auteur.
- **Langues anciennes** (savoir-faire) : dégager des significations, établir des liens entre des éléments de systèmes linguistiques différents, expliquer le sens d'un dérivé à partir d'un mot des langues anciennes ou grec dont le sens est connu, expliquer l'origine et l'orthographe d'un mot français et l'utiliser à bon escient.

Contexte et progression : ces savoirs sont mobilisés, entre autres, lors de la tâche de production consistant à composer un texte poétique ou littéraire original à partir d'œuvres existantes. Par rapport à la S1, l'élève passe de la simple reconnaissance à une caractérisation rigoureuse de ces procédés et à l'explication de leur impact sur le sens du texte. De cette manière, il est capable d'en produire à son tour.

Les ateliers proposés ci-dessous surviennent après une phase d'apprentissage sur les figures de style travaillées.

Déroulement :



Phase 1 (collective) : orienter

Explication de l'activité, mise en projet et modalités pratiques.

L'enseignant explicite la tâche : les élèves vont participer à quatre ateliers sur des figures de style. Les élèves ont la possibilité de faire appel à un **outil de référence** (lexique des figures de style travaillées) illustrant une **différenciation par les processus** (autonomie graduée).

Un bref partage sur la définition d'une figure de style peut être réalisé.

Différents ateliers sont présentés. Les élèves les réalisent dans l'ordre de leur choix.



Phase 2 (individuellement et en sous-groupes) : construire le sens

Atelier 1 (ÉCOUTER-LIRE) : cet atelier vise à faire passer l'élève d'une compréhension littérale à une interprétation des procédés stylistiques.

- L'objectif : reconnaître les inventions langagières de l'auteur et identifier les effets de sens produits par le passage au sens figuré.
- L'activité : les élèves écoutent des extraits de chansons ou de slams contemporains pour répondre à des questions les invitant à exprimer les images mentales qu'ils se sont faites durant l'écoute. Après cela, ils reçoivent les paroles écrites.

◇ **La tâche :** les élèves doivent classer des expressions surlignées dans le texte donné dans un tableau à deux colonnes : sens propre (réalité concrète) ou sens figuré (image poétique).
Temps réflexif : *ont-ils maintenant d'autres images mentales par rapport à celles qu'ils se sont faites lors de l'écoute/de la lecture ?*



Différenciation : fournir une définition simple du « sens propre » et du « sens figuré » à partir d'exemples fournis.

Atelier 2 (Langues anciennes) : La machine à remonter les mots

- L'objectif : se servir des connaissances latines pour renforcer la compréhension du lexique français (sens propre et sens figuré).
- L'activité : à partir d'une racine latine (ex. : *cor, cordis* - *le cœur*), les élèves recherchent des dérivés français (ex. : *cœur, cordial, cordialement*).
- ◊ La tâche : à partir d'un exemple donné, les élèves rédigent, à leur tour, deux phrases pour un même mot, une phrase au sens propre (ex. : *le cœur pompe le sang : sens propre*) et une phrase au sens figuré en créant une personnification ou une comparaison (ex. : *cette maison est le cœur du village : sens figuré*). S'ils le souhaitent, ils peuvent accompagner leurs phrases d'un dessin.

Pour le détail complet des activités, cf. **Outil du secteur** « Savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3 : progression, modèle grammatical et exemples d'activités ».

Atelier 3 : La fabrique poétique

- L'objectif : comprendre et utiliser le sens propre et le sens figuré, s'amuser avec les mots grâce à deux tâches successives.

◊ Tâche 1 : les mots se transforment grâce à la personnification

- Objectif : transformer le prédicat d'un énoncé informatif simple (pris au sens propre) en un message subjectif utilisant une figure de style (personnification ou comparaison).

Ex. :

→ *Le soleil se couche derrière la colline.*

→ *Le soleil s'endort derrière la colline, comme un enfant épuisé après sa journée.*

→ *Le vent souffle fort.*

→ *Le vent hurle comme un géant furieux.*

◊ Tâche 2 : l'antithèse, un même objectif mais deux productions différentes

L'élève choisit une production à réaliser parmi celles qui sont proposées.

Ex.

- Proposition A : transformer un énoncé neutre en texte poétique.

Consignes :

1) À partir de la phrase simple donnée (au sens propre), ajoute ton ressenti pour la rendre plus personnelle et plus imagée.

Pour t'aider à la construire, voici quelques questions :

- Quelle émotion pourrais-tu ressentir ?
- À quoi cette émotion ou cette situation te fait penser ?
- À quoi pourrais-tu la comparer ?

→ Ex. : la ville est très calme le soir

La ville est très calme le soir

Plein de joie, je marche dans la rue comme une balle magique

2) Ajoute à la phrase de départ une idée opposée introduite par un connecteur d'opposition (mais, pourtant, cependant, alors que...) et crée ainsi une antithèse. Répète ce principe deux fois en utilisant le même connecteur.

→ Ex. : *La ville est très calme le soir.*

La ville s'endort, mais mon cœur s'éveille.

Les rues se taisent, mais mes pensées crient encore.

- **Proposition B** : créer un dialogue entre deux personnages.

Consignes :

1) Choisis une situation de départ :

- Deux personnages se promènent. Il fait nuit, il y a de l'orage.
- C'est le premier jour d'école, deux élèves se rencontrent.
- Deux personnages montent dans une grande roue.
- Deux élèves doivent parler devant toute la classe.
- Deux personnages arrivent dans une ville inconnue.

2) Attribue une émotion opposée à chaque personnage :

- *Personnage A* : ☐ peur ☐ calme ☐ enthousiasme ☐ colère ☐ tristesse ☐ joie
- *Personnage B* : ☐ peur ☐ calme ☐ enthousiasme ☐ colère ☐ tristesse ☐ joie

3) Rédige 4 à 6 répliques courtes avec une antithèse entre les répliques.

- Personnage A : ...
- Personnage B : ...
- Personnage A : ...
- Personnage B : ...

Ex. :

- *Lisa* : C'est la nuit noire, tout me fait peur.
- *Isidor* : Pour moi, la nuit brille : elle m'apaise et me rassure.
- *Lisa* : Quand tout s'éteint, je tremble.
- *Isidor* : Quand tout s'éteint, je respire enfin.

Atelier 4 (ÉCOUTER-ÉCRIRE-PARLER) : Le flow de l'anaphore

Cet atelier travaille les compétences orales (spécifiquement les paramètres paraverbaux) en lien avec l'Éducation Culturelle et Artistique (ECA).

- L'activité : les élèves reçoivent un texte court au sens propre (Il pleut, le vent souffle, la nuit tombe).
- ◊ **La tâche** : les élèves doivent le transformer en utilisant une anaphore et une antithèse au sens figuré pour exprimer une émotion.

Consignes :

1) Choisis une phrase de départ :

- Il pleut.
 - Le vent souffle.
 - La nuit tombe.
- Ex. : *Il pleut.*

2) Répète le début de la phrase pour créer une anaphore et complète la suite de la phrase. Pour cela, utilise ton ressenti (sensations physiques) ou une image au sens figuré (à l'aide d'une personnification par exemple).

- Ex. : *Il pleut,*
→ *Il pleut dehors.*
→ *Il pleut, et mon cœur brule encore.*
→ *Il pleut, mais dans ma tête le soleil ne s'éteint jamais.*
→ *Il pleut, alors que tout en moi cherche la lumière.*

La production orale intermédiaire (PARLER)

- L'objectif : réactiver des savoirs et des savoir-faire pour travailler la prise de parole ; développer la capacité de l'élève à s'autoévaluer et/ou à évaluer un pair à l'aide d'indicateurs.
- ◊ **La tâche** : les élèves s'exercent à la mise en voix du court texte créé à l'aide d'un outil numérique d'enregistrement vocal⁵⁶, en adaptant leur débit, leur volume et leur articulation pour souligner le rythme créé par la figure de style. Les élèves s'évaluent entre eux à l'aide d'une grille mentionnant les indicateurs ciblés.

⁵⁶ Par exemple, à l'aide de l'outil Digirecord disponible sans création de compte sur [ladigitale](https://ladigitale.com/).



Phase 3 : apprécier et réguler (métacognition)

À la fin de chaque atelier, chaque élève complète un tableau reprenant les différentes figures de style pour l'aider à verbaliser ce qu'il a retenu et ce qui est encore problématique.

- Ex. de questions :
 - 1) Quelle figure ai-je le plus de mal à différencier des autres ?
 - 2) Quelle stratégie ai-je utilisée pour comprendre et mémoriser la signification de l'anaphore ?
 - 3) Parmi les figures de style suivantes, laquelle suis-je capable de produire facilement ? Je donne un exemple.
 - 4) ...

Exemple de différenciation par les productions

Résumer par écrit un court récit de fiction (compétence pour la structure textuelle narrative en S2)

Objectif : pour réaliser un résumé écrit d'un court texte narratif, la différenciation par la production permet de varier la forme finale du travail tout en poursuivant le même objectif d'apprentissage : résumer les informations essentielles de manière cohérente et fidèle au texte source.

L'élève a la possibilité de choisir la production tout en respectant les critères de réussite du résumé (brièveté, sélection de l'essentiel, neutralité).

Objectifs communs aux différentes productions

Tâche finale : produire un résumé écrit d'un récit lu/entendu en classe selon une modalité de production choisie, en identifiant les étapes clés de la narration (situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement).

Quelle que soit la production choisie, les **mêmes objectifs** sont travaillés, soit :

- pratiquer une lecture distanciée pour extraire l'essentiel et reformuler sans plagier ni contredire le sens du texte ;
- adopter une énonciation neutre, propre au résumé ;
- construire des phrases correctes en :
 - utilisant les temps adéquats ;
 - utilisant les signes de ponctuation ;
 - respectant les chaînes d'accords ;
 - employant des substituts lexicaux pour éviter les répétitions.

Choix de production pour la tâche finale

Option 1 : le résumé « presse » (le chapeau informatif)

→ Pour quel type d'élèves ? Élèves qui préfèrent la concision absolue et la structure factuelle.

Production attendue : résumer le texte à l'aide d'un chapeau informatif d'une quinzaine de lignes.

Contrainte : le texte doit répondre de manière extrêmement dense aux questions « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? ».

Option 2 : le résumé « édition » (la quatrième de couverture)

Pour quel type d'élèves ? Élèves ayant une sensibilité plus littéraire ou créative.

Production attendue : rédiger une notice ou une quatrième de couverture.

Contrainte : le texte doit résumer l'intrigue sans en dévoiler la fin (le « dénouement »), tout en utilisant un lexique attractif pour donner envie de lire.

Option 3 : le résumé « numérique » (le fil d'actualité)

Pour quel type d'élèves ? Élèves à l'aise avec les codes de la communication digitale et la fragmentation de l'information.

Production attendue : rédiger une suite de messages brefs (type post de réseau social ou billet de blog).

Contrainte : chaque message doit correspondre à une étape de la structure narrative du texte original. Il doit assurer la cohésion textuelle par des connecteurs logiques et des anaphores pour que le fil reste intelligible.

OPTION 1 : « LE RÉSUMÉ DE PRESSE »

Rédiger le résumé du texte sous la forme d'un chapeau informatif de quelques lignes, comme on en trouve au début des articles de journaux.
Contrainte : l'élève doit répondre de manière extrêmement dense aux questions « Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? »

Une fillette portant un manteau rouge a été envoyée par sa mère, hier après-midi, dans la forêt voisine pour apporter un panier de provisions à sa grand-mère malade. En chemin, l'enfant a rencontré un loup qui, profitant de la situation, l'a devancée chez la vieille femme afin de la tromper et de la dévorer.



OPTION 2 : LE RÉSUMÉ « ÉDITION » (LA QUATRIÈME DE COUVERTURE)

Rédiger une notice ou une quatrième de couverture.
Contrainte : l'élève doit résumer l'intrigue sans en dévoiler la fin (le « dénouement »), tout en utilisant un lexique attractif pour donner envie de lire.



Notice de lecture :

Titre :

Auteur :

Genre :

Personnages principaux et rôles :

Bref résumé de l'histoire :

Thème principal :

Tâche finale attendue : résumé écrit d'un texte

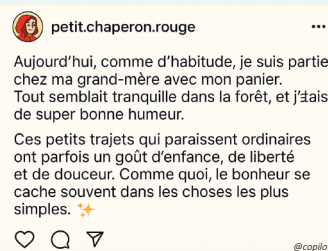
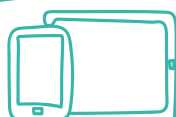
Objectifs communs aux productions :

- comprendre le texte pour sélectionner les informations principales du schéma narratif ;
- construire un résumé écrit pertinent sans déformer ou contredire le texte source.

OPTION 3 : LE RÉSUMÉ « NUMÉRIQUE » (POST)

Rédiger une suite de messages brefs (type post de réseau social ou billet de blog).

Contrainte : chaque message doit correspondre à une étape de la structure narrative du texte original. L'élève doit assurer la cohésion textuelle par des connecteurs logiques et des anaphores pour que le fil reste intelligible.



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 de la S1 à la S3. Il se veut être un soutien pour l'aider à :

- percevoir les articulations possibles entre les visées : en articulant les apprentissages de réception et de production de textes, l'élève prend conscience des savoirs et des savoir-faire communs qu'il peut remobiliser d'une situation d'apprentissage à l'autre ;
- identifier les apprentissages spécifiques aux visées de réception et à celles de production : les stratégies particulières, les savoirs et savoir-faire propres au langage écrit et au langage oral... ;
- organiser les apprentissages en tenant compte de l'étape dans laquelle l'élève se trouve : que travailler quand l'élève oriente la réception et/ou la production d'un texte ? Quand il construit le sens du texte ? Quand il apprécie, agit/réagit, révisé sa réception/sa production ?...

EN RÉCEPTION : LIRE - ÉCOUTER

Orienter sa lecture/son écoute



- Analyser et utiliser les paramètres de la situation de communication
- Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication
- Vérifier des hypothèses sur le genre et le contenu en fonction du statut de l'énonciateur
- Identifier les règles de la courtoisie
- Caractériser la structure des textes lus/entendus
- Caractériser le type de support utilisé, y compris numérique
- Expliciter, mettre en œuvre les stratégies de lecture/écoute et choisir consciemment sa posture et sa modalité

Construire des significations



- 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
 - Reconnaître la syntaxe de l'oral (ÉCOUTER)
 - Utiliser les unités grammaticales pour produire du sens
 - Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple (LIRE)
- Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du texte écrit
- 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

EN PRODUCTION : ÉCRIRE - PARLER

Orienter son écrit/sa prise de parole



- Analyser et utiliser des paramètres de la situation de communication
- Identifier et utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication
- Respecter les règles de la courtoisie
- Caractériser 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
- Employer des unités lexicales
- Utiliser des 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 (PARLER)
 - Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation (PARLER)
 - Assurer la lisibilité graphique de sa production (ÉCRIRE)
 - Modaliser son propos

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



- Vérifier et ajuster sa production
 - (Auto)évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer



5.2. Savoirs et savoir-faire à enseigner de la S1 à la S3

Les tableaux des pages suivantes présentent l'ensemble des **attendus de savoirs** et de **savoir-faire à enseigner de la S1 à la S3** pour développer les compétences de lecteur/auditeur et de scripteur/orateur.

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 du sens/un message significatif



- Apprécier, agir/réagir, réviser

Les attendus de **savoirs** (S) sont indiqués en **vert** tandis que les attendus de **savoir-faire** (S-F) sont indiqués en **bleu**. Quand un nouveau savoir ou savoir-faire apparaît, il est indiqué en **magenta**.

Pour chacun d'eux, la ou les visées disciplinaires concernées sont identifiées (LIRE, ÉCOUTER, PARLER, ÉCRIRE).

Articulation des savoirs et des savoir-faire

Savoirs et savoir-faire sont articulés entre eux dans les tableaux. Cette articulation vise avant tout à :

- donner du **sens aux apprentissages** en évitant l'écueil d'un « empilement de savoirs inertes »⁵⁷ ;
- **développer des automatismes et favoriser une posture réflexive** : l'enseignement des savoir-faire permet l'automatisation de démarches essentielles (comme les stratégies de lecture). Cette automatisation est cruciale car elle libère l'attention de l'élève, lui permettant de se concentrer sur le développement de sa pensée et sur des tâches plus complexes. Parallèlement, l'acquisition de savoirs (notions et concepts) permet de développer une posture réflexive sur le fonctionnement de la langue, indispensable pour réviser efficacement ses propres productions ;
- **construire une pensée critique et citoyenne** : les savoirs ne sont pas de simples ressources pour acquérir des compétences ; ils ont un caractère émancipateur intrinsèque. Ils constituent le socle de l'exercice d'un esprit critique et permettent à l'élève de s'approprier des clés de compréhension du monde.

Progression des apprentissages

La progression des apprentissages entre la S1 et la S3 repose sur une approche spiralaire où les savoirs et savoir-faire sont réactivés, renforcés et complexifiés au fil des années. Cette évolution se manifeste principalement par

- le **changement des verbes opérateurs** (passant, par exemple, de l'*identification* en S1 à la *justification* en S3) ;
- l'augmentation progressive de la complexité des textes et des objets linguistiques.

⁵⁷ FRALA, FWB (2022) p. 169.



Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Les composantes de la situation de communication	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Caractériser : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.		☐ Distinguer : - les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; - la relation énonciateur-destinataire ; - les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.
Tenir compte des paramètres de la situation de communication (S1) Analyser/utiliser les paramètres de la situation de communication (S2) Analyser/appliquer des paramètres de la situation de communication (S3)	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Analyser les paramètres de la situation de communication : énonciateur, destinataire, message, intention dominante pour planifier sa lecture, son écoute, sa prise de parole, son écrit.		☐ Analyser/gérer adéquatement les paramètres de la situation de communication : énonciateur, destinataire, message, intention dominante pour planifier sa lecture, son écoute, sa prise de parole, son écrit.
	Lire-écouter		
	☐ En fonction du statut de l'énonciateur, émettre une hypothèse sur : - le genre ; - l'intention dominante ; - la structure ; - le contenu (le thème et le propos).	☐ En fonction du statut de l'énonciateur, vérifier des hypothèses sur : - le genre ; - le contenu (thème et propos). ☐ Dégager : - l'intention dominante ; - certaines structures de documents.	☐ En fonction du statut de l'énonciateur, justifier des hypothèses sur : - le genre ; - le contenu (thème et propos). ☐ Justifier l'intention dominante. ☐ Dégager certaines structures des documents.
Les niveaux de langue	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication.		☐ Connaître le niveau de langue adapté à la situation de communication.
Utiliser le niveau de langue	Parler-écrire		
	☐ Utiliser le niveau de langue adapté à la situation de communication.		

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Les règles de courtoisie	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Identifier les règles de courtoisie : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...		☐ Expliciter les règles de courtoisie : temps et tours de parole, critères de présentation orale et écrite, respect du point de vue d'autrui...
Appliquer les règles de courtoisie	Parler-écrire		
	☐ Respecter les temps et tours de parole, les critères de présentation orale ou écrite, le point de vue d'autrui...		
Les structures de textes, y compris numériques	Lire-écrire		
	☐ Reconnaître la structure dominante (y compris numérique) : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.	☐ Caractériser la structure dominante (y compris numérique) : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.	☐ Distinguer les différentes structures de texte : narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, dialogué.
Les éléments du support, y compris numérique	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Reconnaître les éléments du paratexte : couverture, titre, sous-titres, chapeau, intertitre, support de publication, bibliographie de l'auteur, hyperlien, image, bruitage, générique...		
	☐ Identifier les types de supports utilisés, y compris numériques.	☐ Caractériser les types de supports utilisés, y compris numériques.	
Les stratégies d'écoute et de lecture	Lire-écouter		
	☐ Expliciter les stratégies d'écoute et de lecture : attitude de concentration, attitude corporelle adéquate. ☐ Distinguer les postures de lecture : - littéraire (centrée sur la richesse du texte) vs fonctionnelle (centrée sur l'information) ; - participative (centrée sur les émotions, le ressenti) vs distanciée (analytique) ; - compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). ☐ Distinguer les modalités de lecture : - intégrale/sélective ; - détaillée/globale (ou « de survol »). ☐ Distinguer les différentes modalités d'écoute : - directe/différée ; - intégrale/sélective ; - avec ou sans retours en arrière ; - avec ou sans traces.		

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
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	Lire-écouter		
	□ Mettre en œuvre les stratégies d'écoute et de lecture : • attitude de concentration ; • attitude corporelle adéquate ; □ Distinguer les postures de lecture : • fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; • participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; • compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). □ Choisir les modalités de lecture : • intégrale/sélective ; • détaillée/globale (ou « de survol »). □ Choisir les modalités d'écoute : • directe/différée ; • intégrale/sélective ; • avec ou sans retour en arrière ; • avec ou sans traces.	□ Mettre en œuvre les stratégies d'écoute et de lecture : • attitude de concentration ; • attitude corporelle adéquate. □ Choisir la posture et la modalité d'écoute ou de lecture. □ Distinguer les postures de lecture : • fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; • participative (centrée sur les émotions) vs distanciée (analytique) ; • compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur). □ Choisir les modalités de lecture : • intégrale/sélective ; • détaillée/globale (ou « de survol »). □ Choisir les modalités d'écoute : • directe/différée ; • intégrale/sélective ; • avec ou sans retour en arrière ; • avec ou sans traces.	
Les stratégies d'écriture et de prise de parole	Parler-écrire		
	□ Citer les trois étapes constitutives de la production écrite ou orale : planification, textualisation/mise en voix, révision/correction. □ Expliciter la planification (S1-S2-S3) : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix de la démarche...		
Réaliser une planification	□ Analyser la situation de communication. □ Rechercher des idées □ Élaborer un plan. □ Choisir une démarche. □ Gérer son temps.		



Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
ÉLABORER DES SIGNIFICATIONS/DES CONTENUS			
Les principales caractéristiques des genres littéraires et non littéraires, y compris numériques Quelques notions de narratologie	Lire-écouter		
	☐ Reconnaître les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires traités.	☐ Dégager les caractéristiques des genres littéraires et non littéraires traités. ☐ Identifier les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité).	
	Parler-écrire		
	☐ Citer les caractéristiques des genres à produire.		
	Lire-écouter		
	☐ Dégager : - les principales étapes de la narration ; - les différents rôles des intervenants ; - la chronologie ; - le point de vue (interne et externe).	☐ Dégager : - les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; - le point de vue (interne, externe) ; - la chronologie : rétrospection, anticipation, ellipse...	
Appréhender le réel et l'imaginaire, le factuel et le fictionnel	Lire-écouter		
	☐ Distinguer en justifiant : - le vraisemblable de l'invraisemblable ; - le réel (factuel) de l'imaginaire (fictionnel) ; - l'auteur du narrateur.		
Les stratégies d'écriture et de prise de parole	Parler-écrire		
	☐ Citer les trois étapes constitutives de la production orale ou écrite (planification, textualisation/mise en voix, révision/correction). ☐ Expliciter la textualisation/mise en voix : sélection des idées, construction du texte, progression thématique, structure...		
Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole	☐ Respecter les caractéristiques du genre à produire. ☐ Mettre en texte : sélection des idées, organisation des idées, construction des phrases.	☐ Utiliser des structures et/ou schémas (argumentatif, descriptif, narratif, explicatif) en fonction de la production attendue. ☐ Respecter les caractéristiques du genre à produire. ☐ Mettre en texte : sélection des idées, organisation des idées, construction des phrases.	

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Les éléments du support, y compris numérique	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Identifier des effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, voix off, cadrage, plans, animations...).	☐ Caractériser les effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).	☐ Expliciter les effets produits par les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).
Le thème et le propos	Lire-écouter		
	☐ Reconnaître le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème).	☐ Identifier le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème).	☐ Définir ce qui distingue le thème (ce dont on parle) du propos (ce qu'on dit du thème).
	☐ Repérer thèse, arguments, exemples.	☐ Repérer thèse, arguments, développement, exemples.	
Analyser des éléments spécifiques qui contribuent à percevoir le sens global	Lire-écouter		
	☐ Dégager : - la structure d'un texte ; - les principales étapes de la narration ; - le thème et le propos ; - la thèse, les arguments, les exemples.	☐ Dégager : - la structure d'un texte ; - les principales étapes de la narration ; - le thème et le propos ; - la thèse, les arguments, le développement et les exemples.	
		☐ Dégager les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité). ☐ Évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur.	
	☐ Établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse. ☐ Repérer un champ lexical. ☐ Expliciter les éléments d'une comparaison. ☐ Reformuler une comparaison. ☐ Repérer les verbes opérateurs et accomplir l'action. ☐ Rechercher les informations essentielles et en garder une trace. ☐ Décrypter et interpréter les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...).		
	Écouter		
	☐ Décrypter et interpréter les procédés techniques (floutage, déformation de la voix, cadrage, plans, voix off, animations...). ☐ Repérer les verbes d'action et accomplir l'action.		

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Utiliser des informations pour construire des inférences	Lire-écouter		
	□ Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens du document. □ Relier des informations du texte aux éléments non verbaux du document (y compris numérique). □ Vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir des informations explicites issues du texte, des illustrations, de sa connaissance et de son expérience au monde. □ Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation.		
L'intertextualité	Lire-écouter-parler-écrire		
		□ Définir l'intertextualité.	
Gérer l'intertextualité	□ Comparer et relier des documents.		
Les paramètres paraverbaux	Parler-écouter		
	□ Identifier le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : débit, intonation, volume, articulation, pauses, accents d'insistance, prononciation...	□ Caractériser le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : débit, intonation, volume, articulation, pauses, accents d'insistance, prononciation...	□ Expliciter les effets produits par les paramètres de la voix en fonction de la situation de communication : débit, intonation, volume, articulation, pauses, accents d'insistance, prononciation...
Les paramètres non verbaux	□ Identifier le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication : posture, gestuelle, regard, mimiques, déplacements.	□ Caractériser le rôle des paramètres du corps en fonction de la situation de communication : posture, gestuelle, regard, mimiques, déplacements.	□ Expliciter les effets produits par les paramètres du corps en fonction de la situation de communication : posture, gestuelle, regard, mimiques, déplacements.

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
DÉGAGER ET ASSURER LA COHÉSION DU PROPOS			
Les éléments qui assurent la cohésion textuelle	Lire-écrire		
	☐ Déterminer les anaphores : pronom, synonyme, répétition. ☐ Citer les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titraille, police, puces...).		
	☐ Énoncer l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions. ☐ Énoncer l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes.	☐ Distinguer des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions. ☐ Distinguer l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes.	
	☐ Énoncer les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques : comparaison, cause-conséquence, temps, hiérarchie.	☐ Énoncer les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques : comparaison, cause-conséquence, temps, hiérarchie, manière, but, opposition.	☐ Distinguer les relations sémantiques et marqueurs : temps, manière, but, comparaison (similitude-différence-opposition), cause-conséquence, condition, concession, hypothèse.
		☐ Différencier quelques figures de style majeures : la comparaison, l'antithèse, l'anaphore, la personnification, l'ellipse.	☐ Différencier quelques figures de style majeures : la comparaison, l'antithèse, l'anaphore, la personnification, l'ellipse et la métaphore.
	Parler-écouter		
	☐ Reconnaître des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ; - les anaphores (pronom, synonyme, répétition).		
Expliquer la cohésion textuelle	Lire		
	☐ Faire apparaître l'organisation du texte (paragraphes, titres, intertitres, organisateurs textuels, hyperliens...). ☐ Dégager les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière logique ou chronologique). ☐ Expliciter les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...).		

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Respecter les liens	Parler-écrire		
	□ Utiliser - des liens logiques/sémantiques entre les informations ; - des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ; - des anaphores adéquates ; - le système des temps adéquats (concordance des modes et des temps).		
TRAITER / UTILISER LES UNITÉS LEXICALES			
Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée	Lire-écouter-parler-écrire		
	□ Reconnaître - les termes spécifiques d’une thématique ou d’un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs.	□ Reconnaître - les termes spécifiques d’une thématique ou d’un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs ; - le sens propre, le sens figuré ; - des expressions idiomatiques ou figées ; - les sens multiples d’un mot (polysémie).	□ Reconnaître - les termes spécifiques d’une thématique ou d’un objet ; - les termes mélioratifs/péjoratifs ; - le sens propre, le sens figuré ; - des expressions idiomatiques ou figées ; - les sens multiples d’un mot (polysémie) ; - les moyens lexicaux de concision.
	□ Connaître les préfixes et leur impact sur le sens du mot : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...	□ Reconnaître les préfixes et leur impact sur le sens du mot : in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-, anti-, pro-, auto-, homo-, hétéro-...	
Employer des unités lexicales	Parler-écrire		
	□ Utiliser - le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l’auditoire, à la situation/thématique et au genre ; - les termes mélioratifs/péjoratifs.		
Construire le sens des mots inconnus.	Lire-écouter		
	□ Expliciter le sens d’ un mot dans son contexte ou en se référant à son cotexte, à sa famille, à son étymologie, à sa forme... □ Vérifier le sens d’un mot en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique.		

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
TRAITER / UTILISER LES UNITÉS GRAMMATICALES			
La syntaxe de l'oral	Parler-écouter		
	□ Reconnaître - la répétition ; - l'usage de l'élision ; - l'usage des liaisons obligatoires/interdites ; - des connexions ; - le système des temps...		
Appliquer la syntaxe à l'oral	□ Utiliser/prendre en compte une syntaxe adéquate à la prestation : - répétition ; - élision ; - liaisons obligatoires ; - connexions ; - système des temps...		
Des indices grammaticaux qui contribuent à produire du sens	Lire-écouter		
	□ Identifier et traiter les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.	□ Caractériser dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.	□ Caractériser dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - les marques d'enchaînement question/réponse ; - les marques nominales et verbales (terminaisons) ; - les marques de types et de formes de phrases ; - les indices spatiotemporels.
	Parler-écrire		
	□ Énoncer les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne). □ Identifier - les unités de sens (phrases, paragraphes) ; - la phrase verbale/non verbale ; - les types et formes de phrases en fonction des productions demandées ; - les expansions du nom (épithète, groupe complément du nom, apposition).		

	☐ Connaître - le système des modes et des temps du présent ; - les systèmes des temps du passé ; - l'emploi des modes et des temps pour exprimer une injonction (futur, impératif, infinitif).	☐ Connaître - le système des modes et des temps du présent ; - les systèmes des temps du passé ; - l'emploi des modes et des temps pour exprimer une opinion (subjonctif présent et passé).
		☐ Expliciter les procédés de modalisation (énonciation en « je », emploi du conditionnel, ponctuation sémantique...).
		☐ Identifier - les moyens grammaticaux de concision ; - les énoncés de faits et les énoncés d'opinion.
Utiliser les unités grammaticales pour produire du sens	Lire-écouter	
	☐ Traiter dans le texte des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - marques nominales et verbales (terminaisons) ; - marques de types et de formes de phrases ; - indices spatiotemporels ; - liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ; - réfèrent des principales anaphores...	☐ Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - marques nominales et verbales (terminaisons) ; - marques de types et de formes de phrases ; - indices spatiotemporels et modaux ; - les expansions du nom. ☐ Expliciter - les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ; - le réfèrent des principales anaphores. Repérer les marques d'enchaînement question/réponse.
	Parler-écrire	
	☐ Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbess...) ; - les verbes conjugués aux modes (indicatif et impératif) et temps adéquats.	☐ Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbess...) ; ☐ Conjuguer correctement les verbes aux modes (indicatif, impératif et subjonctif) et temps adéquats.
		☐ Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : - des expansions du nom ; - des indices temporels (temps verbaux, adverbess...) ; ☐ Conjuguer correctement les verbes aux modes et temps adéquats.

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Les phrases complexes et les phrases multiples	Lire-écrire		
	☐ Connaître les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point : - par subordination ; - par coordination ou juxtaposition.		
Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple	Lire		
	☐ Reconnaître les constituants d'une phrase : - complexe : la proposition principale et la proposition subordonnée circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de temps ; - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.	☐ Reconnaître les constituants d'une phrase : - complexe : la proposition principale et les propositions subordonnées circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de temps, de but, d'opposition ; - la proposition subordonnée relative (pronom sujet et complément direct) ; - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.	☐ Justifier les apports sémantiques des constituants d'une phrase : - complexe : la proposition principale et les propositions subordonnées complétive et circonstancielle de comparaison, de cause et de conséquence, de temps, de but, d'opposition, de concession, d'hypothèse, de condition ; - la proposition subordonnée relative ; - multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées.
	Écrire		
	☐ Relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés.		
Mettre en œuvre les paramètres paraverbaux et non verbaux	Parler		
	☐ Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation / jouer de la voix. ☐ Adopter une posture adaptée à la prestation.	☐ Respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix. ☐ Adopter une posture adaptée à la prestation. ☐ Se déplacer, occuper l'espace selon une mise en scène déterminée à l'avance. ☐ Respecter les intonations déterminées par le texte.	

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
L'influence de la ponctuation sur l'oral	Parler-écouter		
	☐ Distinguer - les pauses longues des pauses courtes ; - les intonations liées aux différents signes de ponctuation. ☐ Connaître le ton imposé par les signes de ponctuation, certains types typographiques (italiques, majuscules...).		
Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation	Parler		
	☐ Ponctuer correctement son discours oral : pauses longues et brèves, intonation.		
ASSURER LA PRÉSENTATION DU MESSAGE / MISE EN PAGE DU DOCUMENT			
La présentation du texte écrit	Lire-écrire		
	☐ Identifier les caractéristiques de présentation visuelle du genre à produire.		
Assurer la lisibilité graphique de sa production	Écrire		
	☐ Écrire lisiblement un texte (manuscrit ou numérique).	☐ Écrire lisiblement un texte (manuscrit ou numérique). ☐ Choisir adéquatement les couleurs, la typographie, la composition...	
Modaliser son propos	Lire-écouter-parler-écrire		
	☐ Utiliser des modalisateurs.		



Pour apprécier, agir/réagir, réviser

Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
Culture littéraire et artistique	Lire-écouter		
	☐ Connaître - des œuvres du patrimoine littéraire et artistique d'ici et d'ailleurs ; - des œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse.		
Se construire une identité de lecteur/auditeur	☐ Prendre appui sur ses connaissances culturelles (littéraire, scientifique, artistique...) pour justifier ses préférences (auteur, genres...). ☐ Se donner des défis (variétés de textes, longueur, stratégies à expérimenter...).		
Les choix techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...d'un auteur	☐ Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur : - gestion de la temporalité (linéarité, anticipation, retours en arrière...) ; - récits parallèles, enchâssés ; - rythme de la narration (ellipse, résumé...), du montage ; - focalisation interne/externe ; - narration unique/polyphonique, présence d'inventions langagières (figures de style...) ; - ton utilisé (sérieux, comique, ironique, critique...) ; - mise en page ; - représentation figurative ou non figurative (choix de couleurs, floutage, cadrage, incrustation...).		
Se situer personnellement par rapport au document	☐ Partager une émotion, une impression, une perception et l'étayer. ☐ Formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents. ☐ Établir des liens avec le monde.		
	☐ Selon le genre et le support, expliquer les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...) d'un auteur.	☐ Selon le genre et le support, expliquer et justifier les effets de sens produits par les choix (techniques, stylistiques, narratifs, iconographiques...) d'un auteur.	
Ajuster son écoute et sa lecture	☐ Au cours de l'écoute ou de la lecture, évaluer ses stratégies et les adapter le cas échéant (apprendre à apprendre).		

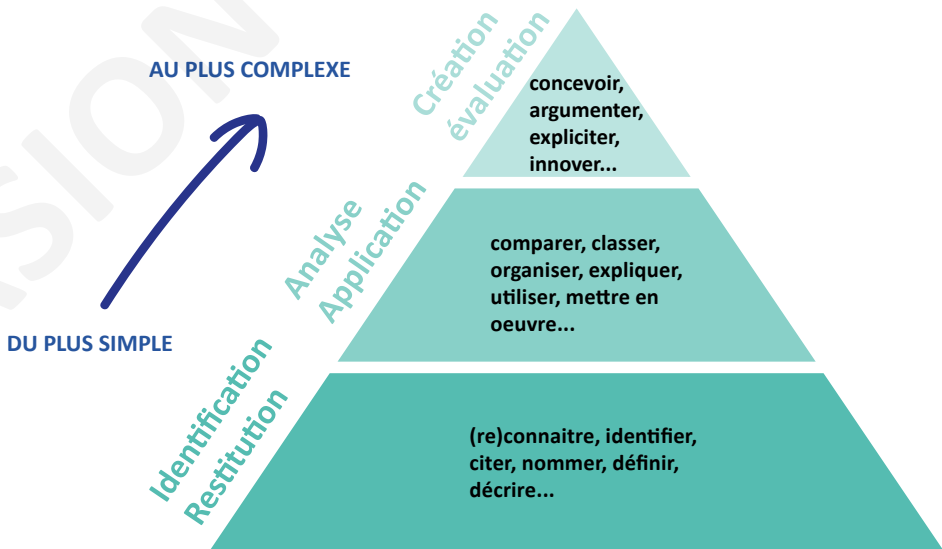
Attendus de savoirs (S) Attendus de savoir-faire (S-F)	S1	S2	S3
VÉRIFIER/AJUSTER SA PRODUCTION			
Les outils de révision de la production	Écrire		
	☐ Connaître le fonctionnement des outils d'autocorrection (y compris numériques) et des ouvrages de référence. ☐ Associer ses connaissances à sa production. ☐ Associer des outils d'autocorrection à sa production.		
(Auto)évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer	Parler		
	☐ Ajuster sa prestation en cours de production ou en vue d'une production ultérieure.		
	Parler-écrire		
	☐ Vérifier - la cohérence entre la production et son document-source éventuel ; - le lien entre le texte et l'image.		
	Écrire		
		☐ Évaluer et, si nécessaire, améliorer : - la lisibilité graphique ; - la pertinence au genre, à l'intention, à la thématique, aux consignes éventuelles ; - l'intelligibilité : connexions, anaphores, organisateurs textuels... - la recevabilité linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en : - vérifiant les accords et chaînes d'accords ; - vérifiant les homophones les plus courants ; - ayant recours à des documents de référence (papier ou numériques).	
		☐ Comparer la production au schéma planifié.	

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 »⁵⁸.

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 scolarité⁵⁹.

Le verbe opérateur est à prendre en compte pour :

Clarifier les attentes pédagogiques et guider l'élève dans son apprentissage	Apprendre à l'élève à maîtriser un vocabulaire spécifique au langage scolaire 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 »⁶⁰. Apporter des clés de compréhension sur les démarches cognitives à mettre en œuvre 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. 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.
Adapter les tâches au niveau cognitif	En s'appuyant sur la taxonomie de Bloom (taxonomie révisée par l'Université de Laval⁶¹), le verbe opérateur permet de structurer les apprentissages selon différents niveaux : 

⁵⁸ Cf. FRALA (FWB, 2022, p. 13).

⁵⁹ FRALA (FWB, 2022, p. 14).

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ 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>

	Ces niveaux guident l'action pédagogique : Ex. : pour pouvoir rédiger correctement une phrase complexe, l'élève doit passer par différents niveaux : • niveau « identification » : être capable d'identifier les éléments essentiels qui structurent la phrase ; • niveau « analyse » : pouvoir enrichir une phrase simple avec de nouveaux éléments et introduire une relation entre deux idées ; • niveau « évaluation » : choisir un type de subordination en fonction du sens (cause, conséquence, but...) ; et « création » : créer une phrase complexe en fusionnant les idées inscrites dans chacune des phrases simples.
Faciliter l'évaluation des apprentissages	Le verbe opérateur aide à formuler des critères d'évaluation précis. Ex. : un objectif flou : comprendre un texte → difficile à évaluer. un objectif précis : repérer les idées principales et justifier son choix avec des extraits → mesurable et observable.
Encourager la diversité des activités pédagogiques	La variation des verbes opérateurs permet d'adapter les activités aux différents profils et styles d'apprentissage des élèves. Par exemple, certains élèves apprennent mieux en manipulant une notion (verbes comme manipuler, tester), tandis que d'autres s'épanouissent dans l'argumentation (justifier, défendre) ou la création originale (rédiger, modéliser).



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.

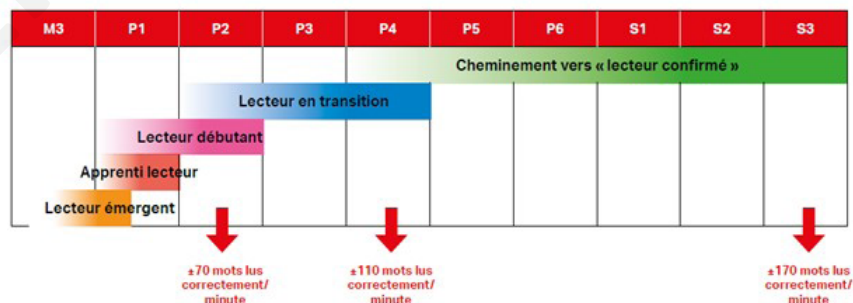
5.3.1. Prescrits liés aux compétences de réception de textes

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 communes d'œuvres longues et complètes chaque année**⁶².
- En classe, se baser sur une **longueur moyenne de textes courts** selon l'année scolaire visée⁶³ :

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)

- Développer toutes les habiletés du lecteur « confirmé »**⁶⁴, 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 fonctionnels) 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 différentes 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 dispose⁶⁵.
- Développer la fluence* de lecture**, notamment en articulant des activités de lecture à voix haute, à des activités de compréhension et d'interprétation du texte, du lexique. L'élève doit s'acheminer vers 170 mots lus correctement par minute à la fin de la S3.



La progression des apprentissages en lecture (FRALA, 2022, p.171)

⁶² FRALA (FWB, 2022, p. 21).

⁶³ FRALA (FWB, 2022, p. 149, p. 167, p. 183 et p. 198).

⁶⁴ FRALA (FWB, 2022, p. 24).

⁶⁵ 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 7.

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 ou de prise de parole 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 orthographe⁶⁶. Ces savoirs et savoir-faire ne feront pas nécessairement l'objet d'une évaluation 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**⁶⁷. La progression peut aussi passer par des tâches collaboratives dans lesquelles les élèves planifient, rédigent et évaluent ensemble le texte produit.

POUR LA VISÉE ÉCRIRE⁶⁸

- **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^e primaire à **90% en fin de S3** ; ils sont de plus en plus complexes et de plus en plus longs, qu'ils soient manuscrits ou numériques.

⁶⁶ En matière d'orthographe, c'est l'orthographe rectifiée qui doit être enseignée (FRALA, 2022, p. 28).

⁶⁷ FRALA (FWB, 2022, pp. 25-27).

⁶⁸ FRALA (FWB, 2022, pp. 25-28).



- De la S1 à la S3, individuellement ou en groupe, l'élève développe son « identité de locuteur* »⁷⁰. 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 d'aborder l'oralité selon :

- **l'oral de communication** : exposé oral, débat... ;
- **l'oral réflexif** : justification scolaire*, explication d'une démarche, choix d'une stratégie... ;
- **l'oral expressif** : théâtre, poésie, lecture à voix haute...

- 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 7.

⁷⁰ 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, 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 ainsi qu'un exemple de planification annuelle et différentes situations d'apprentissage.



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.

Pour un guide de planification des apprentissages au sein du tronc commun, cf. **Outil du secteur** : «Planifier les apprentissages de français dans le tronc commun : guide étape par étape».



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. Voici des propositions de planification :

- **Une planification qui articule 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, tout en enseignant des savoirs et des savoir-faire spécifiques.**

L'enseignant veille alors à répartir, tout au long de l'année, dans les différents temps d'apprentissage, des savoirs et des savoir-faire (en réception et en production de textes) en lien avec différentes structures textuelles.

Ex. : pour amener l'élève à réaliser un exposé oral sur un fait d'actualité, faire lire/écouter des textes informatifs (articles de presse, blogs, vidéos informatives...), descriptifs, dialogués (interviews, micro-trottoirs...), narratifs (des romans, nouvelles, chansons traitant du sujet).

- **Une planification qui met en avant le développement des visées transversales**

L'enseignant privilégie 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 réalisée à plusieurs (comme l'exposé oral ou autre).

Pour des exemples d'objectifs d'apprentissage concrets, cf. point 4.2.

- **Une planification qui organise les apprentissages autour d'un projet spécifique**

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

Ex. : un projet en partenariat avec le cours de Langues anciennes et d'ECA qui vise la création, tout au long de l'année, d'un portfolio numérique illustrant l'influence de la civilisation et de la culture latines sur notre quotidien et qui permet de travailler les différentes structures textuelles.

Pour une situation d'apprentissage plus détaillée, cf. point 6.5.

- **Une planification qui répartit les apprentissages d'une structure textuelle spécifique tout au long de l'année**

L'enseignant cible alors les structures textuelles dont l'apprentissage est source de 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. : répartir des apprentissages tout au long de l'année pour amener l'élève à résumer un court texte narratif par écrit.

Pour une situation d'apprentissage plus détaillée, cf. point 6.5.

- **Une planification qui adapte le « déjà-là » en veillant à l'adéquation au prescrit**

L'enseignant 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 (inscription des savoirs et savoir-faire au sein du processus de la communication, articulation des visées disciplinaires et transversales, conformité aux évaluations sommatives imposées...).

L'enseignant réajuste ses situations d'apprentissage en les questionnant :

- *La situation d'apprentissage proposée permet-elle de travailler plusieurs structures textuelles dominantes et pas uniquement les genres liés à la structure de la tâche finale ?*
- *Permet-elle de mener des apprentissages portant sur plusieurs des quatre visées et de les articuler ?*
- ...

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 de S2⁷¹

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Production attendue en évaluation sommative	Structure narrative Résumer par écrit un court texte narratif. Résumer un court récit narratif et en faire le point de départ pour un débat à visée philosophique (EPC-éducation aux médias).  Cf. point 6.5.2	Structure argumentative Rédiger un courriel ou une lettre de demande. Rédiger une demande à la direction d'un musée pour organiser une exposition liée à l'histoire des gladiateurs et aux divertissements dans l'Antiquité (Langues anciennes). Structure dialoguée Mener une interview. Après avoir effectué des recherches sur la vie des gladiateurs et les divertissements proposés durant l'Antiquité, imaginer et rédiger une interview entre un journaliste et un gladiateur pour montrer la différence entre leurs deux modes de vie. Cf. point 6.5.3.	Structure descriptive Composer un texte poétique ou littéraire à partir d'œuvres existantes. Composer une chanson à partir d'un portefeuille de textes pour partager à la classe sa vision personnelle du bonheur et mieux se connaître ; prolongement possible : réfléchir au processus de création et à l'impact de l'intelligence artificielle sur ce processus (éducation aux médias).  Cf. Outil du secteur « Composer un texte poétique ou littéraire »	Structure argumentative Justifier oralement/par écrit une réponse scolaire. Lire une œuvre longue à la classe sur une thématique pouvant faire l'objet d'une réflexion collective ; demander à l'élève de réaliser une création artistique pour illustrer ce qu'il garde de sa lecture (boîte à chaussure, diaporama...) et de justifier les choix opérés dans sa création.  L'évaluation sommative porte sur la maîtrise des compétences argumentatives et pas sur la compréhension, l'interprétation et l'appréciation de la lecture longue. Ces aspects font l'objet d'un apprentissage en classe et d'une évaluation formative éventuelle, en amont de la réalisation de la création artistique.	Structure explicative Présenter oralement, seul ou en groupe, un sujet d'actualité accompagné d'un support (numérique ou non). Présenter en groupe un sujet d'actualité, à la manière d'un journaliste faisant des brèves vidéos sur les réseaux sociaux ; prolongement possible : réfléchir à la problématique des fakenews (éducation aux médias). 

71 L'explicitation et la présentation orale d'une procédure ne sont pas indiquées dans cet exemple. La réalisation d'un tutoriel pourrait constituer une tâche intéressante pour développer les apprentissages, tant sur le genre visé que sur les compétences orales qu'il mobilise. Ce tutoriel pourrait utilement prolonger et enrichir le travail déjà réalisé, en lien avec une autre production attendue.

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Genres à exercer en apprentissage En réception  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.	Écouter (visionner) un court texte narratif (par exemple, le film d'animation «Lifted» de RYDSTROM, G., Pixar, 2007), lire des textes explicatifs (informations sur le film) et/ou argumentatifs (avis sur le film) liés, pour exercer des compétences de réception (stratégies d'écoute et de lecture pour comprendre, interpréter, apprécier un texte), pour réactiver et approfondir les connaissances relatives au schéma narratif... Lire des textes narratifs courts pour s'exercer à les résumer.	En lien avec une visite culturelle du musée : Lire/écouter des textes de structure dominante argumentative (lettres et courriel de demande, avis sur la scénographie d'une exposition...), explicative (catalogue/dépliant du musée)... En lien avec l'interview à réaliser : Lire/écouter des textes de structure narrative (mettant en scène des gladiateurs), explicative (histoire des gladiateurs, mode de vie...), descriptive (œuvres représentant des gladiateurs avec cartels descriptifs ; portraits de gladiateurs dans des œuvres littéraires...), dialoguée (exemples d'interview), pour en apprendre plus sur la vie des gladiateurs et les divertissements durant l'Antiquité et identifier les caractéristiques du genre à produire (interview)...	Lire/écouter des textes de structure descriptive (chansons) pour identifier des processus de création ; argumentative (jugement de goût sur des chansons) pour identifier ce qui crée de l'émotion chez l'auditeur ; dialoguée (interview d'artistes en lien avec le processus de création...), explicative (sur le processus de création et l'impact de l'IA sur l'art) pour réfléchir à l'impact du numérique sur la création artistique...	En lien avec la lecture de l'œuvre longue : Lire/écouter un texte long (à déterminer en fonction des besoins) de structure dominante narrative, des textes de structure explicative (liés à la thématique du roman), argumentative (avis sur le roman)... En lien avec la création artistique à réaliser suite à la lecture de l'œuvre longue : Lire/écouter des textes de structure dominante descriptive (consignes à suivre pour réaliser sa création ; exemples de créations artistiques avec cartels descriptifs).	Lire/écouter des textes de structure explicative (articles de presse papier, numériques, vidéos sur des faits d'actualité ; textes sur le métier de journaliste, sur les fakenews...), narrative (mettant en scène des rôles de journalistes, des personnages confrontés à des faknews...), argumentative (billet d'humeur, pour questionner la différence avec l'article de presse), dialoguée (interview dans la presse ; rencontre avec un journaliste...)...

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Des genres à produire en apprentissage	Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure narrative (résumer l'histoire par écrit), argumentative (donner son avis sur le film), dialoguée (imaginer le dialogue du film « Lifted », qui est une œuvre sans paroles ; débattre sur la thématique du droit à l'erreur développée dans le film, pour développer des compétences d'EPC).	Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure argumentative (demande écrite argumentée à la direction pour organiser une exposition, en amont ou en aval de la recherche sur les gladiateurs et de la simulation d'interview, une sortie dans un musée sur l'Antiquité ; donner son avis sur sa visite culturelle...).	Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure descriptive (partie d'une chanson pour partager sa vision du bonheur), argumentative (justification des choix opérés pour créer la chanson), dialoguée (échanges sur la question de l'impact de l'IA sur la création artistique...).	Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure narrative (résumer l'histoire ; lire à voix haute des extraits...), argumentative (formuler un jugement de goût sur la lecture), dialoguée (organiser un cercle de lecture pour mieux comprendre le roman ; débattre sur la/les thématiques du texte).	Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure explicative (exposé oral en groupe sur un fait d'actualité), argumentative (justification du choix du sujet ; repérage de fakenews et justification ; lettre d'invitation d'un journaliste en classe...), descriptive (conseils pour repérer des fakenews), dialoguée (échanges entre pairs pendant le travail de groupe...).
		En lien avec l'interview à réaliser : Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure dialoguée (interview entre un journaliste et un gladiateur pour mettre en évidence les différences de mode de vie ; simulation d'une discussion entre gladiateurs sur une messagerie...), descriptive (rédiger le portrait d'un gladiateur).		En lien avec la création artistique à réaliser suite à la lecture de l'œuvre longue : Produire à l'écrit/à l'oral des textes de structure argumentative (justifier ses choix en présentant sa création, selon une série de critères ; formuler un avis argumenté sur les créations de la classe...).	

	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Apprentissage et évaluation des tâches de réception	Apprentissages continus par des activités de lecture et d'écoute régulières Tout au long de l'année, apprentissages relatifs aux compétences de réception (lecture et écoute) pour des textes des cinq 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. Évaluer de manière sommative, au moment opportun (en tenant compte de la longueur de textes prescrites par année scolaire) les trois niveaux du texte : la compréhension, l'interprétation et l'appréciation.				
Apprentissage des compétences d'oralité	Apprentissages continus par des activités régulières de prise de parole et d'écoute Enjeu : travailler dans un premier temps et régulièrement les savoirs et savoir-faire communs à toute production orale, sur la 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.				
Visées transversales et pistes de décroisement	EPC et compétences transversales : réfléchir sur la thématique du film d'animation (pour « Lifted », il s'agit du droit à l'erreur) et échanger autour de cette thématique à travers un débat à visée philosophique (développement de compétences transversales et de compétences de l'EPC). Éducation aux médias : comprendre, interpréter et apprécier les effets d'un film d'animation.	Collaboration thématique (repères culturels) avec le cours de langues anciennes et travail sur le lexique. Visées transversales : - se connaître et s'ouvrir aux autres ; - développer sa créativité.	Visée transversale : développer sa créativité Éducation aux choix : choisir et motiver ses choix. Éducation aux médias : manipuler des outils numériques (par ex. une intelligence artificielle pour mettre en musique des paroles) ; analyser de façon critique l'impact d'un outil numérique (l'impact de l'IA sur la création artistique).	Visées transversales : - se connaître et s'ouvrir aux autres ; - développer sa créativité. Éducation aux choix : choisir et motiver ses choix. EPC : via la thématique déployée (développer son esprit critique).	Visée transversale : développer une pensée critique et complexe. Éducation aux choix : apprendre à identifier ses préférences et à les motiver ; développer son esprit critique ; découvrir un milieu professionnel artistique (le métier de journaliste). Éducation aux médias : identifier des moyens de repérer des <i>fakenews</i> ; usage éventuel d'un outil de captation vidéo pour la réalisation d'un reportage.



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. : pour illustrer cette distinction entre savoirs et savoir-faire communs (à réactiver) et spécifiques (à enseigner), prenons l'exemple d'un projet de S2 portant sur la structure argumentative via le genre « rédiger une lettre ou un courriel de demande ».

Remobiliser des savoirs et savoir-faire communs⁷²

Orienter sa lecture, son écrit 	• Situation de communication : caractériser et analyser les paramètres de la situation de communication et l'intention du texte. • Structure textuelle : dégager la structure textuelle dominante. • Stratégies et modalités de lecture : expliciter et mettre en œuvre les stratégies de lecture et d'écoute du texte, en fonction de la structure et du genre ; choisir une modalité de lecture adaptée (lecture analytique, compréhensive). • ...
Construire du sens/des significations 	• Lexique : utiliser un vocabulaire adéquat adapté au récepteur et au niveau de langue (courant ou soutenu). • Cohésion textuelle : dégager l'organisation du texte ; dégager les connexions entre les unités de sens (paragraphe, phrases) ; expliciter les liens anaphoriques (pronoms, synonymes) pour éviter les répétitions. • Grammaire : appliquer les règles générales des chaînes d'accord (genre, nombre, personne). • Intertextualité : comparer et relier des documents entre eux. • ...
Apprécier, agir/réagir, réviser 	• Révision de son écrit : améliorer, si nécessaire, la recevabilité linguistique en vérifiant les accords et chaînes d'accord, en vérifiant les homophones les plus courants, en ayant recours à des documents de référence (papier ou numériques).

⁷² 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 72 à 85 pour choisir les savoirs et les savoir-faire adéquats.

Apprendre des savoirs et savoir-faire spécifiques à la réalisation de la lettre (courriel) de demande

Orienter son écrit 	Planification : rechercher des idées (sur supports papier ou numériques) pour étayer son argumentation.
Construire le sens du texte 	- Structure textuelle argumentative : caractériser la structure argumentative (identifier et manipuler pour construire la thèse, les arguments, le développement et les exemples). - Utiliser des structures et/ou schémas en fonction de la production attendue ; respecter les caractéristiques du genre à produire. - Mettre sa lettre ou son courriel en texte : sélectionner des idées, organiser les informations, construire le texte. - Énonciation : identifier⁷³ les marques de la subjectivité (comment l'élève s'implique dans sa demande). - Savoirs langagiers : utiliser les connecteurs sémantiques spécifiques (le but et l'opposition) ; s'approprier la phrase complexe (introduire des propositions subordonnées relatives – pronom sujet et complément direct et complétive et circonstancielle⁷⁴) pour étayer la demande. - Modalisation : conjuguer les verbes aux temps et modes adéquats (notamment au subjonctif pour exprimer une opinion ou un souhait de manière nuancée).
Apprécier, (ré)agir, réviser 	Révision de la cohérence et de la pertinence : comparer sa production finale au plan initial.

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
Construire avec les élèves, dans un langage accessible pour eux, des outils, des grilles d'autoévaluation et/ou d'autocorrection, des pense-bêtes... qui les aident à : → identifier, pour les mettre en œuvre, les stratégies relatives aux différentes étapes du processus de la communication (orienter, construire, apprécier, agir/réagir, réviser) ; → identifier, pour les utiliser dans le bon contexte, les savoirs, savoir-faire et stratégies spécifiques aux visées, aux structures, aux genres...	Utiliser un cahier des apprentissages qui permettra de garder des traces et de les remobiliser tout au long de l'année, avec : → les productions écrites : plans de textes, recherche d'idées, écrits de travail... ; → les mots de vocabulaire utiles, nécessaires, recherchés, inventés... ; → les activités permettant de rendre compte de ses lectures/écoutes et qui travaillent la compréhension, l'interprétation et l'appréciation personnelle. → le fruit de la réflexion personnelle et collective lors des activités liées à l'EPC. 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. Créer une signalétique pour identifier dans quelle étape du processus de la communication l'élève se trouve. ...

⁷³ FRALA (FWB, 2022, p. 174).

⁷⁴ FRALA (FWB, 2022, p. 181).

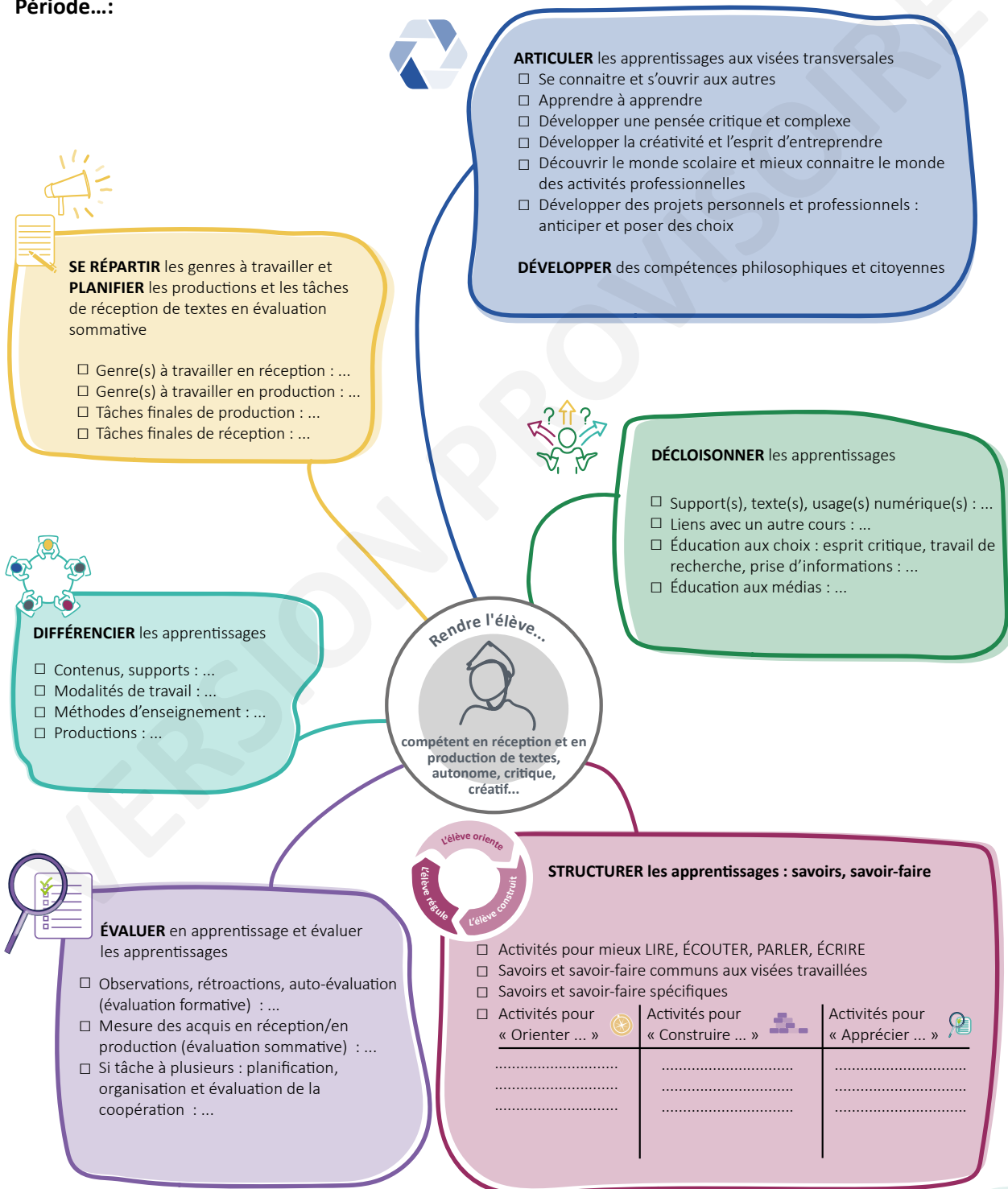


6.4. Construire ses situations d'apprentissage : canevas

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 du programme propose différents outils et exemples de situations d'apprentissage. En voici un résumé.

6.5.1. Apprendre à reconnaître et à utiliser les **modalités et les stratégies d'écoute efficaces** :

- Écouter un podcast explicatif sur la construction des aqueducs romains.
- Écouter les explications sur un savoir langagier (la phrase multiple) pour le comprendre et pouvoir l'exploiter dans sa production.

6.5.2. Une situation d'apprentissage **Français – EPC** : écouter un film d'animation (structure narrative) pour le comprendre, l'interpréter et développer une appréciation personnelle sur l'œuvre ; débattre collectivement sur la thématique du droit à l'erreur.

6.5.3. Une situation d'apprentissage **Français – Langues anciennes** : articuler des structures textuelles différentes autour d'une même thématique (la vie des gladiateurs).

Découvrir le monde romain à travers des textes de structures différentes (explicative et narrative) pour produire deux textes de structures différentes (dialoguée et argumentative). L'objectif est de montrer comment des structures textuelles variées peuvent traiter un même thème, et comment la compréhension de textes soutient la réalisation d'une production écrite..

6.5.4. Un projet interdisciplinaire **Français – Langues anciennes – ECA – Numérique** : création d'un portfolio numérique sur l'influence de la civilisation romaine dans notre quotidien.

Explorer l'héritage de Rome et montrer, dans un portfolio numérique, comment la civilisation et la culture latines sont encore présentes aujourd'hui.

Chaque étape du projet associe :

- un genre de texte ;
- une activité de découverte ;
- une production écrite ou orale.

6.5.5. Apprendre à **résumer un texte narratif par écrit** : un apprentissage sur toute l'année scolaire.

Le dispositif montre comment les apprentissages peuvent être découpés pour permettre une appropriation progressive et la réactiver des savoirs et de savoir-faire de plus en plus complexes.

6.5.6. Une situation d'apprentissage **Français – ECA – visées transversales** : comprendre, interpréter et apprécier une œuvre d'art.

Développer l'expression des émotions face à une œuvre artistique, analyser l'œuvre et justifier une appréciation personnelle grâce à des critères esthétiques. Travailler des visées transversales : mieux se connaître, s'ouvrir aux autres, développer une pensée critique et renforcer l'autonomie affective.

6.5.7. Une situation d'apprentissage **Français – visées transversales** : projet pour développer l'identité du lecteur et l'esprit critique.

Lire, comparer et évaluer des textes variés pour choisir celui qui leur semble le plus essentiel pour des jeunes de l'âge des élèves. Expérimenter différentes stratégies de lecture (survol, lecture intégrale) et développer sa capacité à justifier un choix personnel à partir de critères construits progressivement (thématique, valeurs, émotions, ton, structure, fiabilité, intérêt pour la jeunesse...).

Exercer un jugement critique en confrontant plusieurs textes du corpus, en repérant leurs ressemblances et différences et en évaluant leur pertinence, que ce soit sur le plan éthique, esthétique, narratif ou technique.

Développer son identité de lecteur, en apprenant à assumer sa part de subjectivité tout en l'étayant par des arguments fondés.

Consolider et progresser dans les compétences d'argumentation (thèse, arguments, développement) tout en veillant à analyser sa propre démarche et en apprenant petit à petit à se décentrer (compétence liée à l'EPC).

Le secteur veille à poursuivre le travail de soutien aux pratiques pédagogiques en proposant des exemples de situations d'apprentissage qui viennent compléter ces exemples.

Les documents, créés au fil du temps, sont disponibles sur le [site du Français](#).

6.5.1. Apprendre à reconnaître et à utiliser les modalités et les stratégies

d'écoute efficaces

ENSEIGNER LES STRATÉGIES D'ÉCOUTE EN VUE D'ÉCRIRE OU DE PARLER

I. Pourquoi travailler l'écoute en classe ?

Parmi les quatre visées disciplinaires, **l'écoute** est peut-être la plus cruciale car c'est celle qui est **la plus fréquemment utilisée**. Il est donc important de donner aux élèves suffisamment d'occasions d'acquérir et de mettre en pratique des compétences d'écoute efficaces.

II. Quels sont les points d'attention ?

La difficulté avec une tâche d'écoute, contrairement à une tâche de lecture, est que l'élève n'a pas la possibilité de parcourir l'ensemble du texte. Cela peut être stressant. Pour l'accompagner au mieux, les points d'attention suivants vont être explicités :

- préparer la tâche d'écoute (cf. orienter) ;
- relier la tâche d'écoute à une autre visée ;
- proposer des tâches d'écoute authentiques ;
- accompagner l'écoute à l'aide de supports ;
- prévoir du temps entre les écoutes pour structurer sa pensée et échanger avec d'autres ;
- fournir ou coconstruire avec les élèves des grilles d'autoévaluation de l'acte d'écoute.

PRÉPARER L'ÉCOUTE

1. Expliciter l'objectif, inscrire l'écoute dans une tâche signifiante et formuler l'objectif d'écoute en lien avec la modalité proposée.

Pour que les activités d'écoute soient efficaces :

- donner aux élèves une vraie raison d'écouter. Lorsqu'ils ont un objectif clair et authentique, ils sont plus enclins à écouter activement ;
- expliciter l'objectif de l'écoute (s'interroger sur l'intention de l'énonciateur, rechercher des informations essentielles...) et la manière dont la tâche d'écoute sera menée (les modalités d'écoute) ; éventuellement procéder par modelage pour expliciter les étapes nécessaires à la réussite de la tâche demandée.

2. Si l'élève doit répondre à des questions, travailler au préalable les « types » de questions en fonction du niveau du texte travaillé (compréhension – interprétation – appréciation).

Questions d'écoute portant sur la compréhension du texte	Questions d'écoute portant sur des éléments d'interprétation du texte	Questions d'écoute portant sur le sens global et/ou sur une réaction personnelle
Ex. de questions tirées de la situation d'apprentissage détaillée ci-après : <i>Observe le titre et le nom de l'émission. Situation de communication : qui parle ? À qui s'adresse-t-il ? Quelle est l'intention ?...</i>	Ex. de question : <i>En te basant sur le titre « Ingénierie, construction et héritage », émetts deux hypothèses sur les thèmes qui seront abordés dans le texte.</i> ...	Ex. de questions : <i>Quelles valeurs de la civilisation romaine ce message met-il en avant (ex. : grandeur, hygiène, maîtrise de la nature) ? Et toi, qu'en penses-tu ? Donne ton avis personnel en l'étayant par un élément précis de la vidéo.</i>

RELIER LA TÂCHE D'ÉCOUTE À UNE AUTRE VISÉE

L'écoute peut être renforcée si elle est liée à d'autres visées. Si l'élève sait qu'il devra réutiliser les informations entendues dans une tâche d'écriture ultérieure ou dans une reformulation orale préparée et structurée, il sera naturellement plus attentif.

Ex. : le texte que tu vas écouter va te permettre de sélectionner des idées pour la réalisation de ton exposé.

PROPOSER DES TÂCHES D'ÉCOUTE SCOLAIRES MAIS AUSSI AUTHENTIQUES

En classe, les exercices d'écoute se concentrent souvent sur des détails très précis, ce qui ne reflète pas toujours les situations réelles. Écouter pour prendre des notes dans un cours n'est pas la même chose qu'écouter dans une conversation quotidienne. Il est donc important de **proposer aux élèves différents types d'écoute**, adaptés à des contextes variés, pour qu'ils développent une écoute souple et efficace.

Ex. : écouter pour comprendre ou pour se faire comprendre. Écouter pour réagir, pour échanger, pour partager les points de vue...

FOURNIR DES SUPPORTS POUR PRÉPARER L'ÉCOUTE ET SOUTENIR L'ÉLÈVE DANS LA RÉCEPTION DU TEXTE

Mobiliser des **ressources spécifiques** est également un levier important pour engager les élèves dans la tâche : canevas de réponse, carte mentale/tableau à compléter...



Différenciation : ce type d'outil permet à l'élève de se mettre en projet par rapport aux informations qu'il devra retrouver. Le guidage (dans une logique progressive de désétayage) contribue à soutenir le sentiment d'efficacité et de compétence.



MA GRILLE D'ÉCOUTE



AVANT l'écoute

Ce que je connais du sujet :

Mes hypothèses sur ce qui sera dit :

PENDANT l'écoute

Écoute globale : de quoi parle le texte ?

Écoute analytique : quelles sont les informations importantes à garder en fonction de mon intention d'écoute ?

APRÈS l'écoute

Ce que je retiens :

Mes réactions/mon appréciation :

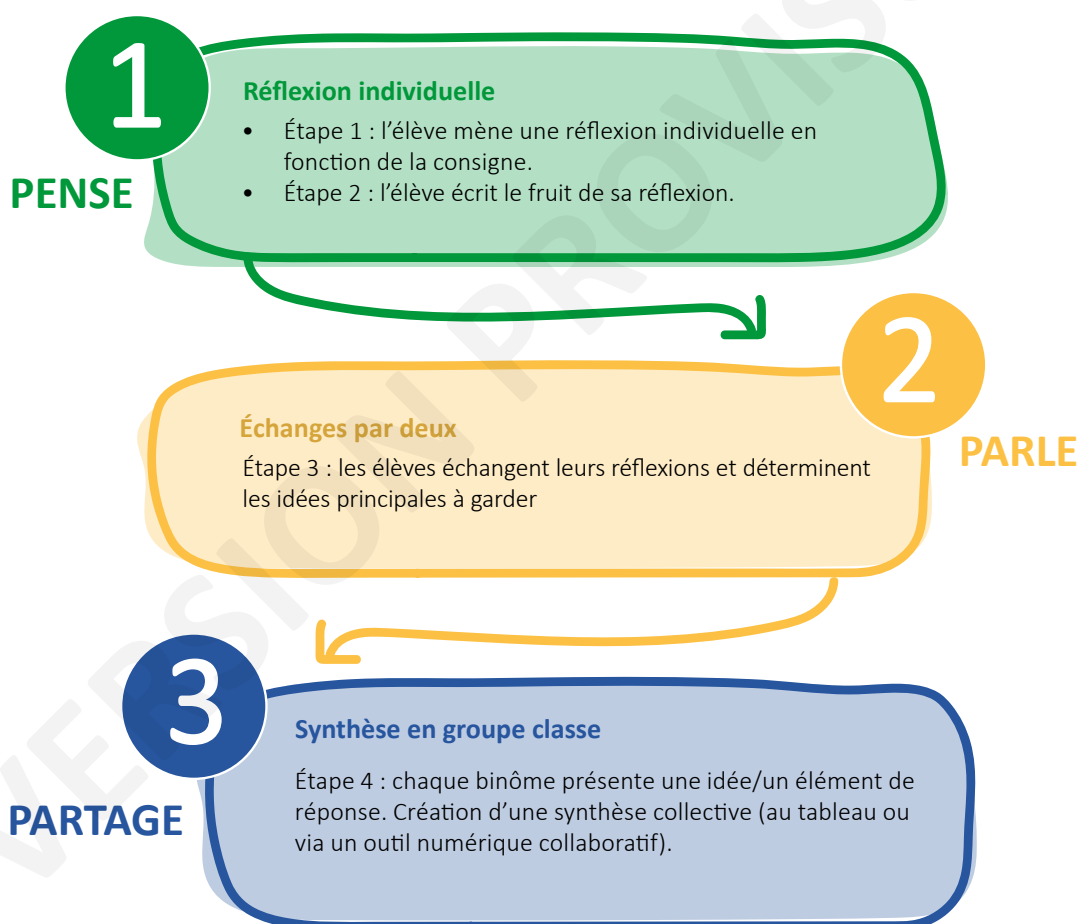
SI LA TÂCHE DEMANDE PLUSIEURS ÉCOUTES SUCCESSIVES, DONNER DU TEMPS POUR RÉFLÉCHIR, ORGANISER LES IDÉES ET ÉCHANGER AVEC DES PAIRS

Entre une première écoute (intégrale) et la seconde (sélective), il peut être intéressant de donner un temps aux élèves pour réfléchir, organiser leurs idées puis échanger avec d'autres.

Un exemple d'outil pour structurer la démarche d'échanges entre pairs :

PENSE – PARLE – PARTAGE⁷⁵

Différenciation : l'usage de cette stratégie permet à l'élève d'organiser ses idées, de les confronter et de les enrichir au contact de ses pairs. Elle offre la possibilité à l'enseignant de circuler entre les différents sous-groupes et d'affiner ses observations (diagnostic).



⁷⁵ Dispositif présenté sur le site canadien : [Stratégies d'enseignement efficace- Pense-Parle-Partage- Édusource](#)

FOURNIR DES GRILLES D'AUTOÉVALUATION DES STRATÉGIES MOBILISÉES ET/OU LES CONSTRUIRE PROGRESSIVEMENT AVEC LES ÉLÈVES

En apprentissage, plus que l'atteinte de réponses attendues, c'est la prise de conscience des bonnes pratiques mises en œuvre qui doit être visée.

Évaluer les stratégies mobilisées est un attendu de savoir-faire qui se construit de la S1 à la S3.

Ex. de grille d'autoévaluation :

Moment de l'écoute	Stratégies & Postures		
Avant l'écoute	Je lis ou j'écoute avec attention la consigne. Je reformule dans ma tête ce que je vais devoir faire.		
	Je me pose des questions : - De quoi ce texte va-t-il parler ? - Que sais-je sur le sujet ? ...		
	Je repère le thème et les paramètres de la situation de communication : - De quoi/de qui parle-t-on ? - Qui parle ? À qui ? - Dans quel contexte ? - Avec quelle intention ? ...		
Pendant l'écoute	J'adopte une posture qui facilite mon attention.		
	Je repère les idées principales. Je m'aide des indices textuels, verbaux et non verbaux.		
	Je note les mots/les idées qui me semblent importantes à retenir.		
	Je fais des liens entre les informations entendues (cause-conséquence, temporalité, hiérarchie...)		
	Je me pose des questions quand je ne comprends pas (éventuellement, je les note).		
	Je fais des liens avec ce que je sais déjà.		
Après l'écoute	Je reformule ce que j'ai compris. Je m'aide des échanges réalisés avec d'autres.		
	Je donne mon avis/réagis face aux informations entendues.		
	Je vérifie que j'ai bien répondu à la consigne.		
	J'identifie ce qui a été facile/difficile pour moi : - stratégies d'écoute - postures d'écoute - gestion du temps - prise de notes ...		

Variations ou prolongements : demander de ne rien noter pendant l'écoute et observer ce que cela fait ; demander aux élèves d'écouter l'exercice chez eux et d'évaluer la qualité de l'écoute quand ils sont en classe ou à la maison ; comparer les brouillons ; autoriser à faire des pauses pendant l'écoute, amener les élèves à verbaliser et à comparer leurs stratégies d'écoute respectives...

III. Quelles sont les stratégies d'écoute à enseigner ?

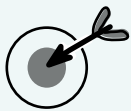
Tout comme pour la lecture, l'écoute requiert d'automatiser des stratégies en fonction de l'objectif poursuivi. Ces stratégies font partie des attendus du référentiel. Il ne suffit pas de mettre l'élève en situation d'écoute pour qu'il développe ces stratégies. Des activités structurées répétées sont à réaliser en classe. Elles portent sur :

Stratégies d'écoute spécifiques ⁷⁶	Objectif et exemples
Avant l'écoute	
Stratégies d'anticipation	Les stratégies d'anticipation permettent de préparer la compréhension avant l'écoute. Ex. : • mobiliser ses connaissances antérieures : <i>quel est le thème ? que peux-tu en dire ? qui parle ? quelle est l'intention ?...</i> • anticiper le contenu grâce au titre, à des mots-clés ou à une image. • anticiper le processus : <i>que dois-tu faire à partir de cette écoute ? de quoi as-tu besoin ? comment vas-tu procéder ?...</i>
Pendant l'écoute	
Stratégies de repérage de l'information	Les stratégies de repérage visent à extraire les informations pertinentes. Ex. : • identifier les informations importantes : <i>de qui/de quoi parle le texte ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?</i> • être attentif aux indices qui mettent des éléments du discours en valeur : intonation, accents d'insistance, pauses, répétitions. • identifier les mots importants (et peut-être inconnus) : usage des anaphores, de mots génériques...
Pendant et après l'écoute	
Stratégies d'inférence et de déduction	Les stratégies d'inférence et de déduction permettent de reconstruire le sens à partir d'indices variés. Ex. : • déduire le sens d'un mot inconnu grâce au contexte (exemples donnés pour illustrer le propos) : <i>est-ce que l'illustration, le schéma ou l'animation qui accompagne le texte clarifie le sens de ce terme technique ?</i> • vérifier et ajuster ses hypothèses au fil de l'écoute.
Avant, pendant et après l'écoute	
Stratégies d'organisation et/ou de mémorisation	Ces stratégies permettent de structurer ce qu'on entend. Ex. : • identifier l'enchaînement logique des informations ; • repérer les connecteurs ; • mémoriser et/ou noter les éléments pertinents pour pouvoir les reformuler/retranscrire. • ...
Stratégies métacognitives (à mobiliser régulièrement)	Elles portent sur la régulation de la compréhension de l'élève. Ex. : • savoir repérer une difficulté de compréhension ; • verbaliser ce qui n'a pas été compris ; • choisir une stratégie adaptée au type d'écoute (détaillée, globale...).

⁷⁶ L'enseignement explicite des stratégies d'écoute (Dumais, 2012).

IV. Deux situations d'apprentissage qui travaillent l'écoute

ÉCOUTER UNE VIDÉO EXPLICATIVE, SÉLECTIONNER DES INFORMATIONS ET EN GARDER UNE TRACE LES AQUEDUCS D'HIER ET D'AUJOURD'HUI



Objectifs : travailler l'écoute dans le but de comprendre un texte explicatif, sélectionner l'information importante, en garder une trace et restituer l'information sans la déformer. S'assurer de la fiabilité d'une information en tenant compte du statut de l'énonciateur.



- **Décloisonnement des apprentissages :** exercer les stratégies et modalités d'écoute d'un texte informatif (littératie) ;
- **Éducation aux médias et Sciences humaines :** écouter un texte sur un support numérique et garder trace des éléments sélectionnés, s'assurer de la fiabilité d'une source ;
- **Langues anciennes :** identifier les principaux espaces et monuments d'un site archéologique antique, avec l'aide éventuelle d'un texte ; identifier les éléments architecturaux empruntés à l'Antiquité, notamment dans un environnement proche ; expliquer le sens d'un dérivé à partir d'un mot latin dont le sens est connu.

Des savoirs et des savoir-faire travaillés :

- Caractériser et analyser les paramètres (énonciateur, destinataire, message, contexte) et dégager l'intention dominante (informer) et certaines structures du document (parties narratives, descriptives, explicatives) ;
- Caractériser le type de support utilisé (une vidéo explicative) et reconnaître les éléments du paratexte ;
- En fonction du statut de l'énonciateur, vérifier des hypothèses sur le contenu et le genre, évaluer la fiabilité de l'information ;
- Distinguer les modalités d'écoute et choisir celle qui convient à la tâche ;
- Expliciter et choisir les stratégies d'écoute adéquates ;
- Rechercher les informations essentielles et en garder une trace ;
- Identifier/dégager le thème et le propos, repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens du document, relier les informations du texte aux éléments non verbaux... ;
- Caractériser et décrypter le rôle des paramètres de la voix en fonction de la situation de communication ;
- Identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur (construction du discours, montage, choix des couleurs, des illustrations...), décrypter et interpréter les procédés techniques utilisés ;
- ...

Modalités d'écoute travaillées	Consignes et étapes de travail
Avant l'écoute	
Écoute intégrale ou sélective (analytique) au choix	Consignes : Nous allons regarder une vidéo intitulée <i>Aqueducs romains : ingénierie, construction et héritage</i>⁷⁷. Il s'agit d'une vidéo explicative disponible sur Youtube. Pour orienter ton écoute Paramètres de la situation de communication : Avant de commencer, observe le titre et le nom de l'émission (paratexte) : quels indices te donnent-ils ? Qui parle ? À qui s'adresse-t-on ? Quelle est l'intention ? Hypothèses/prédictions : En te basant sur le titre « Ingénierie, construction et héritage », propose une phrase qui résume ce dont on va parler. Connaissances personnelles antérieures : As-tu déjà vu un aqueduc ? Que sais-tu en dire (cf. cours de Langues anciennes) ? Modalités d'écoute : Pour cette activité, nous allons utiliser une écoute différée (sur support numérique). Vas-tu opter pour une écoute intégrale ou sélective ? Justifie ton choix en fonction de l'objectif (comprendre l'ingénierie romaine en répondant à des questions).
Pendant l'écoute	
Écoute avec ou sans traces écrites	Pour construire le sens du texte Objectif : élaborer le sens du texte et traiter les indices lexicaux et grammaticaux, décrypter et interpréter les procédés techniques. Consignes : Prends connaissance des questions ci-dessous avant d'écouter le texte dans son entièreté. Durant l'écoute : - prends des notes sous forme de mots-clés ; - reste attentif aux pauses, à l'intonation... de l'énonciateur et aux moyens techniques utilisés (montage, insertion de texte...) pour mettre en évidence les étapes importantes de l'explication. Questions : <u>Informations explicites :</u> Quels sont les trois types d'espaces ou monuments romains cités dans la vidéo qui dépendent directement de l'apport en eau des aqueducs ? <u>Traitement du lexique :</u> La vidéo mentionne les « agrimensores ». À l'aide du contexte (cotexte) et des images, explicite le sens de ce mot. Quel était leur rôle précis ? Connais-tu des mots dérivés du mot latin « aqua » ? <u>Inférences et liens logiques :</u> Les Romains devaient maintenir une pente très précise (la déclivité). Si la pente était trop forte ou trop faible, quelles en étaient les conséquences ? Explique le lien de cause à conséquence. <u>Procédés techniques utilisés :</u> Comment l'utilisation d'animations ou de schémas dans la vidéo aide-t-elle à comprendre le fonctionnement caché (souterrain) des aqueducs ? <u>Sens global :</u> Identifie le thème général de la vidéo et résume en une phrase le propos (ce que l'on dit de ce thème).

⁷⁷ [Aqueducs romains : ingénierie, construction et héritage - Digiview by La Digitale.](#)

Écoute différée (vs écoute en direct)	Comme il s'agit d'une écoute en différé, nous avons la possibilité de mettre la vidéo sur pause. Afin de vérifier les informations sélectionnées, je t'invite à lever la main lors de la deuxième écoute pour signaler une perte de compréhension. Cela nous permettra, ensemble, de travailler le vocabulaire et la compréhension du texte.
Écoute avec ou sans retours en arrière ?	Après cette première écoute, tu auras du temps pour revoir tes notes et les organiser. Ensuite, nous réécouterons une deuxième fois pour te permettre de vérifier les informations retenues. Cette deuxième écoute t'a-t-elle permis d'améliorer tes réponses ? Si oui, lesquelles ? Quelles informations as-tu ajoutées ? Comment as-tu procédé pour prendre des notes ? Cela t'a-t-il aidé ? Que pourrais-tu faire la prochaine fois pour trouver l'information demandée ? ...

Après l'écoute

Pour apprécier, agir/réagir, réviser

Objectif : porter un regard critique sur le document et sur sa propre démarche.

Consignes : Réponds aux questions.

Questions :

1. Fiabilité de la source :
Sur la base du statut de l'énonciateur et des informations fournies (bibliographie, images d'archives), évalue la fiabilité de cette vidéo. Est-ce une source que tu utiliserais pour un travail scolaire ? Justifie.
2. Posture de lecture/écoute :
Imagine que tu es un visiteur qui découvre cette construction pour la première fois, puis un ingénieur chargé de l'évaluer : qu'est-ce qui change dans ta manière de la regarder ? Ta posture d'observation va-t-elle être la même ? Pour répondre aux différentes questions, as-tu également changé ta posture de lecture ?
3. Autoévaluation des stratégies :
Qu'est-ce qui a soutenu ta compréhension du texte et qui t'a permis de répondre aux différentes questions ? S'il y a des éléments que tu n'avais pas compris, quelle stratégie as-tu utilisée pour remédier à cette perte de compréhension ?
4. Appréciation :
Quelles valeurs de la civilisation romaine ce message met-il en avant (ex. : *grandeur, hygiène, maîtrise de la nature*) ? Et toi, qu'en penses-tu ? Donne ton avis personnel en l'étayant par un élément précis de la vidéo.

ÉCOUTER DES EXPLICATIONS SUR UN SAVOIR LANGAGIER POUR JUSTIFIER UNE RÉPONSE SCOLAIRE

JE FORMULE, TU REFORMULES POUR COMPRENDRE LA NOTION DE « PHRASE MULTIPLE »



Objectif : travailler l'écoute dans le but de comprendre et de se faire comprendre. Cette courte activité a pour but de travailler trois stratégies en situation de réception d'un texte explicatif : l'exploitation des informations entendues, la vérification de la compréhension de l'explication et la réaction au message entendu.

- **Décloisonnement des apprentissages :** mobiliser des stratégies d'écoute des textes explicatifs adaptées à la tâche, construire une justification scolaire à l'oral.



- **Différenciation :** avant l'activité, noter au tableau les mots importants de la notion qui sera travaillée et les laisser visibles tout au long de l'activité.

Déroulement de l'activité :

1. Regrouper les élèves par binômes (élève A et élève B). Expliciter à la classe l'objectif de la tâche d'écoute : qu'ils soient élèves A ou B, les élèves écoutent une explication sur un savoir langagier avec pour objectif d'être capable d'expliquer la notion grammaticale dans ses propres mots sans déformer le sens et sans rien oublier d'important.



- **Différenciation :** l'enseignant note au tableau les mots importants qui interviendront dans les explications.

2. Expliquer oralement à la classe la notion grammaticale, en divisant l'explication en trois segments (cf. exemple ci-dessous). Après chaque segment expliqué :
 - l'élève A reformule l'explication entendue à l'élève B ;
 - l'élève B corrige, si nécessaire, la reformulation de l'élève A ;
 - un binôme redonne à la classe le fruit de cet échange. L'enseignant rectifie si besoin.

La même démarche est reproduite pour les trois segments (l'élève B reformule à son tour et ainsi de suite).

3. Questionner les élèves sur les difficultés rencontrées durant ces temps d'écoute et de reformulation : l'explication de l'enseignant était-elle trop rapide ? Manquait-elle d'exemples ? L'élève avait-il besoin de voir des exemples concrets au tableau ? L'élève a-t-il eu des difficultés à rester concentré jusqu'au bout ?... En groupe-classe, demander à un binôme de reformuler l'explication du 1^{er} segment à voix haute. Ajuster, préciser, apporter d'autres exemples...

Objectifs : consolider la compréhension par l'explicitation orale et exercer les paramètres d'oralité (débit, articulation, volume, posture, pauses).

4. Poursuivre l'explication du concept selon le même processus (étapes 2 à 5).
5. En groupe-classe, réaliser un retour sur l'exercice global pour vérifier la bonne compréhension de tous et rédiger la synthèse finale sur le savoir langagier analysé.
6. Mener des exercices d'appropriation de la notion travaillée : par exemple, rédiger un court texte à l'aide des phrases multiples par juxtaposition et par coordination.

Ex. de segmentation de l'explication :

- Donner la définition d'une phrase multiple et ce qui la différencie d'une phrase simple et/ou d'une phrase complexe.

Ex. : en français, on peut s'exprimer à l'aide de phrases simples (Le chat dort. = 1 seule proposition), de phrases multiples (Le chat dort, il fait chaud. = plusieurs propositions) ou de phrases complexes subordonnées (Parce qu'il fait chaud, le chat dort).

Une phrase multiple est construite en additionnant deux phrases

- soit par juxtaposition : Il fait chaud, le chat dort.

- soit par coordination : Il fait chaud et le chat dort.

Que la phrase multiple soit juxtaposée ou coordonnée, les deux propositions qui la constituent sont indépendantes les unes des autres ; elles peuvent fonctionner seules. Aucune des deux phrases n'est incluse dans l'autre.

La proposition subordonnée, en revanche, est enchâssée dans l'autre proposition. Cela veut dire qu'elle occupe une fonction dans la phrase (soit sujet, soit complément). Les deux propositions forment alors une phrase complexe.

- Expliquer les types de liaisons possibles pour construire une phrase multiple : par coordination ou par juxtaposition.

Ex. : on peut construire les phrases multiples de deux façons différentes.

- par juxtaposition : les phrases sont simplement séparées par un signe de ponctuation, généralement la virgule (Le chat dort, il fait chaud.) ;

- par coordination : les phrases sont reliées par un mot coordonnant conjonction de coordination comme « mais, ou, et, donc, or, ni, car » - (Le chat dort et il fait chaud.).

- Expliquer la plus-value de l'usage des phrases multiples dans son discours.

Ex. : pourquoi est-ce intéressant de construire des phrases multiples ? Produire des phrases contenant plusieurs propositions permet de :

- enrichir son texte en apportant des nuances, des détails ;

- varier le style et éviter la monotonie des phrases simples (Le chat dort. Il fait chaud. Je pars. Je prends la voiture...).

ANALYSE DU PROCESSUS :

L'activité est construite pour mobiliser les trois étapes du processus de la communication :

Orienter son écoute 	Préparer l'écoute • Anticipation et indices (guides) : le fait de noter les mots importants au tableau permet à l'élève d'anticiper le contenu du message et d'émettre des hypothèses sur le thème et le propos du texte. • Postures d'écoute : l'élève doit adopter une attitude de concentration et une posture corporelle adéquate pour capter les différents segments d'explication, ce qui constitue un savoir-faire de base dès la S1. • Explicitation de l'objectif de l'écoute : le but de l'écoute est explicitement défini. Il s'agit de « comprendre pour être capable de reformuler ». L'élève doit donc assigner un but précis à son écoute.
Construire le sens du texte 	Traiter et vérifier le sens L'élève doit transformer le flux oral en savoir structuré. • Compréhension du sens global et reformulation : demander à l'élève de reformuler exige de sa part qu'il soit capable de percevoir le sens global pour pouvoir reformuler les idées essentielles du message entendu. • Détection des « bris de compréhension » : lorsque l'élève B doit corriger ou (in)valider la proposition de l'élève A, il exerce sa capacité à détecter les bris de compréhension et doit alors utiliser des stratégies pour y remédier (ex. : demander des clarifications ou comparer avec ses propres notes mentales). • Syntaxe orale : l'élève est confronté ici à un langage normé (l'explication de l'enseignant) qu'il doit traduire dans son propre langage. Cela l'aide à distinguer le langage oral spontané du langage de scolarisation. • Utilisation des indices grammaticaux : l'explication de la phrase multiple demande à l'élève de traiter les indices qui produisent le sens (coordonnants, usage de la ponctuation) pour comprendre la hiérarchie des idées.
Apprécier, agir/ réagir, réviser 	Réagir et évaluer • <u>Écoute avec interactions</u> : l'élève apprend à respecter le tour de parole, à regarder l'énonciateur et à adapter son comportement en fonction des réactions de son partenaire. • <u>Évaluation de la qualité de l'écoute</u> : en étant confronté à la correction de son partenaire (élève B) et/ou à la reformulation devant la classe, l'élève peut évaluer la qualité de son écoute et identifier d'éventuels blocages. • <u>Réaction au message entendu</u> : cette activité sollicite la capacité de l'élève à formuler un avis et à réagir à l'explication de l'autre. Cela concourt à développer sa pensée critique.

6.5.2. Français-EPC : comprendre, interpréter un film d'animation, développer

une appréciation personnelle sur l'œuvre ; débattre collectivement sur la

thématique du « droit à l'erreur »



Texte et support proposés : le court métrage « Lifted » de Rydstrom G., Pixar, 2007 (durée : 5').

Résumé de l'histoire : un jeune extraterrestre vert passe le permis pour conduire une soucoupe volante. Il tente notamment d'enlever un humain endormi dans la nuit, sous l'œil observateur de son inspecteur⁷⁸.

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS ET EN EPC :



Même si ce film d'animation ne contient pas de paroles, il s'agit bien d'une tâche d'écoute au sens large puisqu'elle mobilise l'interprétation de la bande-son, une attention visuelle associée à l'écoute active dans les situations de communication non verbale et l'interprétation des gestes, expressions, mouvements, qui sont des formes de langage non verbal.

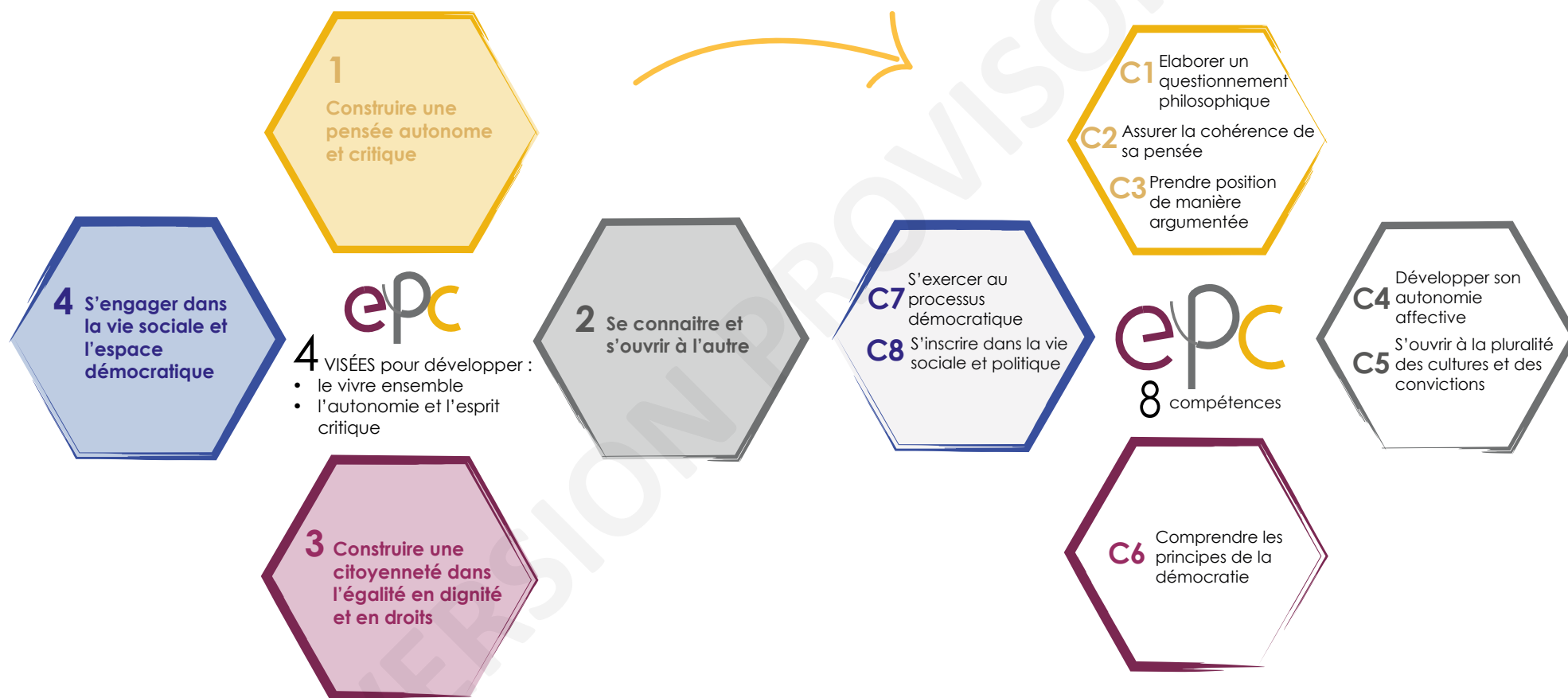
- La situation d'apprentissage vise le développement des compétences de compréhension, d'interprétation et d'appréciation de l'œuvre : comprendre l'histoire globale à partir de ce qui est montré et suggéré, deviner des éléments non-dits/hors champ à partir des indices visuels et sonores ; interpréter les émotions des personnages, développer le vocabulaire de l'appréciation (termes mélioratifs et péjoratifs)...
- Ce dispositif travaille l'esprit critique à travers une réflexion autour des thématiques telles que la différence de points de vue et surtout le droit à l'erreur qui servira de point de départ pour mener un débat à visée philosophique, à travers lequel toutes les compétences de l'EPC peuvent être mobilisées (cf. schéma page suivante).

Des savoirs et des savoir-faire travaillés :

- Caractériser et analyser les paramètres de la situation de communication, dégager l'intention dominante du texte ;
- Caractériser le type de support utilisé, reconnaître les éléments du paratexte ;
- Dégager les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants, le point de vue, la chronologie ;
- Dégager le thème et le propos ;
- (R)établir l'ordre chronologique et repérer une ellipse ;
- Repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens ;
- Vérifier et ajuster les hypothèses d'anticipation et d'interprétation... ;
- Intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou son interprétation ;
- Rechercher des informations et en garder une trace ;
- Distinguer les modalités d'écoute et choisir celle qui convient à la tâche demandée ;
- Expliciter, mettre en oeuvre et évaluer, au cours de l'écoute, les stratégies mobilisées ;
- Caractériser les paramètres de la voix qui conviennent à la situation de communication ;
- Ponctuer correctement son discours oral ;
- Développer une thèse, des arguments et leur développement ;
- Partager une impression et l'étayer ;
- Formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ;
- ...

⁷⁸ Tiré du dossier du Pôle Philo, « Des vidéos pour philosopher », p. 8. [12-2024-Des Vidéos Pour Philosophers.indd](#)

Rappel des quatre visées et des huit compétences de l'EPC :



En organisant un débat à visée philosophique sur le « droit à l'erreur », l'élève est amené à :

1. Construire une pensée autonome et critique	
Le scénario de l'extraterrestre en plein examen est un support idéal pour exercer la réflexion sur les normes et le jugement.	
Compétences EPC	Exemples d'activités
C1 : Élaborer un questionnement philosophique	À partir de l'étonnement suscité par les échecs successifs du jeune alien, les élèves peuvent être amenés à formuler une question qui exprime un doute face à l'évidence de la sanction systématique de l'erreur.
C2 : Assurer la cohérence de sa pensée	Lors du débat, l'élève doit identifier des erreurs de raisonnement (ex. : « <i>S'il fait une erreur, il est incapable.</i> ») ou des généralisations abusives sur l'échec. Il s'agit ici de conceptualiser et problématiser la notion de « juste » ou de « bien » dans un contexte d'apprentissage.
C3 : Prendre position de manière argumentée	L'élève doit justifier sa position sur le droit à l'erreur en utilisant des arguments et des exemples. Il peut aussi s'exercer à la décentration pour comprendre le point de vue de l'inspecteur face à celui de l'apprenti.
2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	
Le stress de l'examen et la présence de l'inspecteur permettent d'aborder la dimension affective.	
C4 : Développer son autonomie affective	Les élèves peuvent réfléchir sur les affects (la peur de mal faire, le stress de la performance) et leurs effets sur le comportement du personnage. L'attendu est de questionner ces affects pour décider librement et ne pas être paralysé par la peur de l'erreur.
C5 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	Le débat permet d' interroger les normes (morales ou scolaires) qui autorisent ou non le droit à l'erreur dans différentes situations.
3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits	
C6 : Comprendre les principes de la démocratie	Les élèves se questionnent sur l'usage de l'autorité par l'inspecteur. En S2, l'élève doit être capable de problématiser l'équité et l'impartialité des lois (ou des règles d'examen) : une règle est-elle juste si elle ne prévoit pas de « droit à l'essai » ?
4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	
C7 : S'exercer au processus démocratique	Le débat à visée philosophique lui-même permet de travailler la compétence de nourrir le débat dans le cadre collectivement établi . L'élève apprend à écouter, confronter et intégrer les arguments des autres pour faire évoluer sa propre pensée sur l'erreur.
C8 : S'inscrire dans la vie sociale et politique	Les élèves peuvent imaginer une possibilité d'action ou de coopération (ex. : <i>comment créer un climat de confiance dans la classe pour favoriser le droit à l'erreur ?</i>) et proposer une perspective d'amélioration de la société (ou de l'école).

DÉROULÉ DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

AVANT L'ÉCOUTE



Orienter l'écoute : explicitation de l'objectif et des modalités d'écoute, premières consignes

Consignes :

Nous allons regarder un court métrage d'animation Pixar. Vous allez pouvoir le regarder deux fois.

Chaque visionnage poursuit un objectif :

- Le 1^{er} porte sur l'ensemble du court métrage (vision globale de l'histoire). L'objectif est que vous puissiez le résumer oralement. Qu'est-ce que ce court métrage raconte ?
- Le 2^e nous permettra de faire des pauses (comme en lecture) pour que vous puissiez prêter attention aux détails (écoute sélective) et interpréter les expressions, les sentiments des personnages, l'évolution de la situation...

Pour réaliser cela, vous devez être attentifs. Installez-vous de façon à rester concentrés pendant les 5 minutes que dure le film.

En anglais, l'adjectif "lifted" (dérivé du verbe "to lift") a plusieurs sens possibles selon le contexte :

- sens physique : soulevé, déplacé dans les airs, transporté vers le haut.
- sens psychique : soulagé (émotion), amélioré (humeur).

Avant de lancer l'histoire, connaissez-vous des mots ou des expressions en français qui font référence à ce verbe ?
Ex. : se faire lifter : remonter les traits / lifter la balle au tennis : effet pour remonter la balle.

Réalisez des prédictions : à partir de ces différents sens, que pourriez-vous imaginer comme histoire ? Quels personnages imaginez-vous ? (Stratégie d'anticipation à partir du titre « Lifted »)

PENDANT L'ÉCOUTE



Construire le sens du texte : 1^{re} écoute pour résumer l'histoire oralement en s'appuyant sur la structure et le genre

Exemples de questions pour réactiver des savoirs et savoir-faire mobilisés :

- À quelle structure textuelle dominante appartiennent, en général, les films d'animation ?
- En général, comment sont construites les histoires narratives ?
- Quels sont les personnages et quel est leur rôle dans l'histoire ?
- Complétez le canevas proposé pour retrouver les différentes étapes du schéma narratif.

APRÈS LA 1^{RE} ÉCOUTE



Construire le sens du texte et l'apprécier

Consignes : cf. outil « Pense – Parle – Partage » (cf. page 104).

APRÈS LA 1^{RE} ÉCOUTE ET PENDANT LA 2^E ÉCOUTE



Construire le sens du texte : plusieurs écoutes pour résumer l'histoire oralement en s'appuyant sur la structure et le genre

Déroulé et consignes :

1. Temps individuel pour compléter le schéma narratif.
2. Échanges par deux ; le groupe valide les éléments du schéma narratif.
3. L'enseignant propose alors une 2^e écoute ; les élèves vérifient l'adéquation des informations sélectionnées avec le film d'animation.
4. Chaque élève s'exerce à résumer oralement l'histoire en s'aidant du schéma complété (l'activité peut aussi se faire en binôme)
5. Au hasard ou au choix, un élève présente oralement son résumé.
6. Pendant qu'il le présente, certains élèves évaluent la qualité de sa prestation orale sur la base de quelques critères d'audibilité donnés dans une mini-grille :
 - L'élève parle-t-il suffisamment fort ? L'élève ne parle-t-il pas trop vite ? L'élève articule-t-il suffisamment ?D'autres élèves vérifient les informations données :
 - Le résumé correspond-il bien à l'histoire qui est racontée ? Est-il complet ? Ne trahit-il pas l'histoire ? ...

APRÈS LES ÉCOUTES



Apprécier le texte

Prolongement : se questionner par rapport à la thématique lors d'un débat à visée philosophique

EPC : exemplifier, problématiser et prendre position

Visée transversale : se connaître et s'ouvrir aux autres

Déroulé et consignes :

1. Demander aux élèves un retour spontané : *que pensez-vous de cette œuvre ? L'avez-vous appréciée ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?*
Les premières appréciations sont notées au tableau. Fournir éventuellement une liste de mots ou d'expressions pour enrichir le lexique de l'appréciation/de la dépréciation d'un média (en lien avec le vocabulaire du film d'animation). Garder cette liste de mots en vue d'une exploitation future (une note critique, une appréciation...).
2. Identifier et problématiser le thème du « droit à l'erreur ».
→ cf. focus sur le débat à visée philosophique détaillé ci-après.
3. Préparer et mener un débat à visée philosophique.
→ cf. focus sur le débat à visée philosophique détaillé ci-après.

ÉVALUER SES STRATÉGIES D'ÉCOUTE (EN VUE D'UNE TÂCHE ULTÉRIEURE) :



Apprécier le texte

Prolongement : se questionner par rapport à la thématique lors d'un débat à visée philosophique

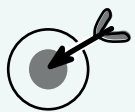
Au terme de ces activités, l'élève est amené à réaliser :

- un bilan des stratégies d'écoute mises en œuvre (cf. grille d'autoévaluation proposée ci-dessus, à la page 105) :
 - Un élément auquel je serai plus attentif la prochaine fois que je dois écouter.
 - Une stratégie d'écoute importante que je peux remobiliser dans les autres cours.
- une réflexion sur l'utilité de détecter les erreurs et de les utiliser pour mettre en œuvre des stratégies de révision et de correction du texte dans un but d'amélioration.
Exemples de questions pour guider la réflexion des élèves :
 - Que fais-tu quand tu remarques une erreur dans ton texte ?
 - Quelles stratégies peux-tu utiliser pour corriger ton texte ?
 - Est-ce que lire son texte une seule fois suffit pour bien corriger ? Pourquoi ?
 - Vaut-il mieux faire un texte parfait du premier coup ou apprendre en le corrigeant ?
 - Est-ce que corriger les erreurs des autres peut aussi nous aider à progresser ?
 - ...

DES PRODUCTIONS FINALES QUI PEUVENT ÊTRE ASSOCIÉES À CETTE SITUATION D'APPRENTISSAGE

- Résumer par écrit un court récit de fiction (structure textuelle narrative).
- Rédiger une lettre ou un courriel de demande (structure textuelle argumentative).
- Mener une interview (structure textuelle dialoguée).

PROLONGEMENT POSSIBLE : MENER UN DÉBAT À VISÉE PHILOSOPHIQUE AUTOUR DE LA NOTION DU « DROIT À L'ERREUR »



Objectifs : aider les élèves à dépasser leur perception du sens de l'erreur (vue comme un échec vers l'idée que l'erreur peut être une information de pilotage), les accompagner à expliciter le thème du « droit à l'erreur ».

6 étapes :

1. Introduction de la thématique : susciter l'intérêt et clarifier le concept

- **Réflexion en lien avec le court métrage et mise en contexte :**
 - Comment décririez-vous la relation entre les deux extraterrestres ? Comment le petit extraterrestre se sent-il ? Cela fait-il écho à une situation que vous auriez déjà vécue ?
 - Selon vous, quelle thématique se cache derrière cette histoire et son côté humoristique ?
- **Mise en contexte : demander aux élèves de partager une situation dans laquelle ils ont commis une erreur et ce qu'ils en ont appris.**

D'autres questions pour guider :

 - Comment vous sentez-vous quand vous ne parvenez pas à réaliser quelque chose ? Est-ce différent quand il s'agit d'un test, d'un examen ? Que vous dites-vous quand vous n'y arrivez pas ? Cela vous aide-t-il à dépasser l'obstacle ?
 - Quand vous rencontrez une difficulté, qu'est-ce qui vous aide à la surmonter ? Cherchons des exemples ensemble.
 - Avez-vous l'impression d'être plus tolérant/dur avec vous ou avec les autres ?
 - ...
- **Premier pas vers la conceptualisation de la notion, questionnement et recherche au dictionnaire :**
 - Qu'est-ce qu'une erreur ? Est-elle toujours négative ?
 - Allons voir ce que le dictionnaire nous apprend sur le mot « erreur ».

Le mot erreur en français vient du latin « error, oris », nom masculin qui vient du verbe « errare » (errer, se tromper). Il désignait une action ou une opinion fondée sur une méprise ou une inexactitude⁷⁹.

Le dictionnaire Larousse propose les définitions suivantes :

- *Acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux : commettre une erreur.*
- *Chose fautive, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle : une erreur de calcul.*
- *Acte, comportement inconsidéré, maladroit, regrettable ; faute : une erreur de jeunesse.*

• **Présentation de la thématique en lien avec les enjeux personnels et sociétaux :**

Aujourd'hui, nous allons voir que le droit de se tromper est un outil précieux pour tout le monde. À l'école, l'erreur n'est pas une punition, mais une étape normale qui t'aide à comprendre comment tu apprends pour devenir meilleur dans ton « métier d'élève ». C'est aussi un droit qui t'aide à mieux vivre avec les autres, en acceptant que chacun peut évoluer (dans sa façon de faire et/ou sa façon de penser le monde). Enfin, savoir utiliser ses erreurs est une force pour ton avenir, car cela t'aidera à construire ton projet de vie et à faire les bons choix pour ton futur métier.

⁷⁹ <https://www.littre.org/definition/erreur>

2. Exploration philosophique : approfondir la thématique grâce à des questions philosophiques

En groupe-classe, réflexion collective autour de questions de type :

- A-t-on le droit de se tromper quand on apprend ?
- L'erreur est-elle une étape nécessaire de l'apprentissage ?
- Doit-on être puni pour une erreur sincère ?
- Le droit à l'erreur est-il le même dans toutes les situations ?
- ...

3. Mise en situation concrète : exemplifier la thématique

• Analyse de cas différents en sous-groupes d'élèves :

Ensemble, lisez chaque situation⁸⁰ et notez les éléments de réponse importants pour chaque question posée.

Situations concrètes	Questions		
Lina a oublié de faire ses devoirs. Elle a eu une mauvaise note. Elle explique à l'enseignante qu'elle a dû aider sa petite sœur toute la soirée. La prof lui dit que ce n'est pas une excuse.	<i>Lina a-t-elle le droit à l'erreur ?</i>	<i>Que pourrait faire l'enseignante ?</i>	<i>Et si ça arrivait souvent ?</i>
Tom veut aider son père à réparer une étagère. Il se trompe de vis et l'étagère tombe. Son père se fâche.	<i>Tom a-t-il mal agi ?</i>	<i>Comment réagir quand quelqu'un commet une erreur ?</i>	<i>Est-ce grave de se tromper en voulant bien faire ?</i>
Salima doit apprendre une chorégraphie pour le cours d'éducation physique. Elle se trompe de mouvement.	<i>Est-ce que réussir du premier coup sans comprendre pourquoi est plus « valable » que réussir après dix tentatives analysées ?</i>	<i>Qu'est-ce qui permettrait à Salima de transformer un sentiment d'échec en projet de réussite ?</i>	<i>Quand tu échoues, les autres élèves du groupe sont-ils plutôt des facilitateurs ou des freins à ton apprentissage ? Explique.</i>
Jérémy partage une information trouvée sur les réseaux sociaux sans vérifier sa source, pour se rendre compte ensuite qu'il s'agissait d'une « Fake News ».	<i>Quelle pouvait être l'intention de cet élève ?</i>	<i>Quelle(s) conséquence(s) cette action peut-elle avoir ?</i>	<i>Comment peut-il ajuster son comportement pour la prochaine fois ?</i>

• Réflexion collective : quelle(s) conclusion(s) vos échanges permettent-ils d'énoncer sur le droit à l'erreur ?

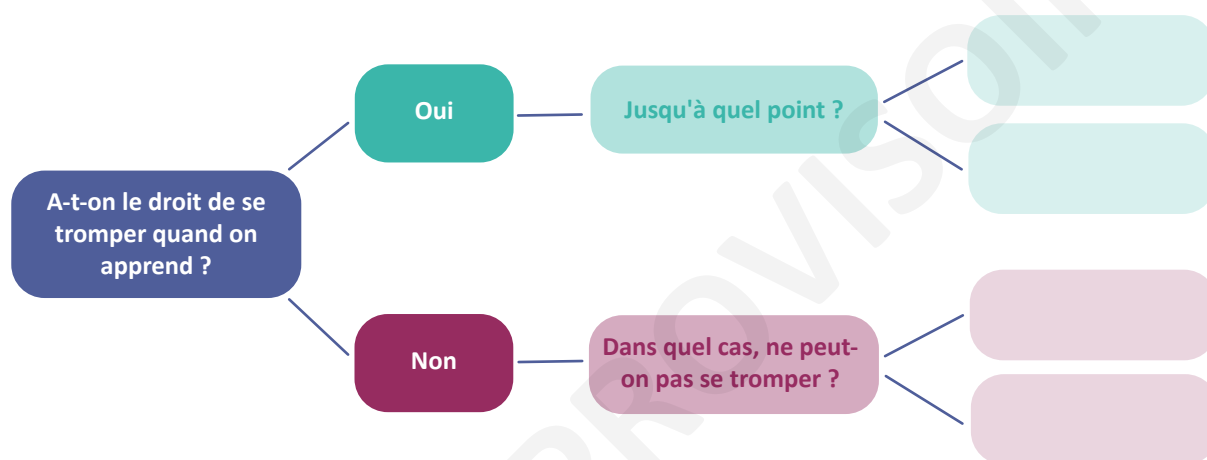
⁸⁰ Pour rendre l'activité plus accessible et réduire le temps accordé à cette étape, l'enseignant veille à sélectionner – ou à créer – deux cas permettant d'appréhender le concept de l'erreur sous deux angles différents

4. Préparation au débat : réfléchir et se positionner personnellement

- **Complète individuellement l'arbre de discussion (voir ci-dessous) pour préparer ton argumentation :** a-t-on le droit de se tromper quand on apprend ? Si oui, jusqu'à quel point ? Dans quel(s) cas ne peut-on pas se tromper ?

Voici des sous-questions pour guider ta réflexion :

- Est-ce qu'on apprend mieux en commettant des erreurs ?
- Est-ce que les adultes (parents, enseignants) acceptent toujours nos erreurs ?
- Est-ce qu'on a le droit de refaire, de recommencer ?
- Est-ce que certaines erreurs sont « interdites » ?
- Est-ce que tout le monde a le même droit à l'erreur ?



- **Rechercher des exemples historiques ou personnels :**

Dans quelle(s) situation(s) de ta vie une erreur t'a-t-elle permis d'apprendre quelque chose ou t'a été utile ?

Connais-tu des scientifiques, des sportifs, d'autres personnes connues, qui ont réalisé de grandes choses grâce à une erreur ?

À l'inverse, identifies-tu des situations où l'erreur peut être dangereuse ; des situations où il est déconseillé (voire interdit) de se tromper ?

Organiser le débat et répartir les rôles : instauration ou rappel des règles du débat et répartition des rôles et des tâches de chacun : les orateurs, les observateurs. L'enseignant joue le rôle du modérateur et de synthétiseur des échanges (pour plus de détails sur cette étape, cf. **outil du secteur** « Français et EPC »).

5. Débat à visée philosophique : mettre en pratique la réflexion dans un cadre structuré

- **Introduction du débat :**

Le modérateur (l'enseignant) introduit la thématique (ici, le droit à l'erreur) et donne la parole à chacun.

- **Débat :**

Les orateurs exposent leur position.

Les observateurs notent les arguments qui les ont le plus convaincus et ce qui les a convaincus (à l'aide d'une grille d'observation).

- **Synthèse du débat :**

Le modérateur aide à la réalisation d'une synthèse collective.

6. Retours réflexifs : tirer des leçons des échanges collectifs

Questions sur la dynamique du débat

- Qu'as-tu trouvé intéressant dans les idées des autres ?
- Y a-t-il un argument que tu as trouvé particulièrement fort ? Pourquoi ?
- Quel moment du débat t'a marqué ?

Questions sur la manière de fonctionner dans un débat

- Qu'est-ce que ce débat t'a fait découvrir sur toi-même ?
- Ta manière de réfléchir a-t-elle changé ? Parfois ? En quoi ?
- Qu'est-ce qui t'a aidé à mieux comprendre le sujet : écouter, parler, écrire... ?

Questions pour ouvrir la réflexion

- Que pourrais-tu changer dans ta façon de réagir quand toi ou quelqu'un d'autre commet une erreur ?
- Que voudrais-tu dire à quelqu'un qui pense que l'erreur est une faiblesse ?

7. Activité(s) en prolongement du débat :

- Création d'une affiche sur le droit à l'erreur
- Réalisation d'un jingle radio/podcast
- Rédaction d'un texte argumenté

8. Des ressources :

- **Ressource pour l'élève pour préparer le débat : l'arbre de discussion**

→ L'arbre de discussion

- **Ressources pour l'enseignant (références philosophiques) :**

→ Socrate : la maïeutique et l'apprentissage par le questionnement.

Ce philosophe grec pensait que « personne ne sait tout » et que poser des questions est donc le meilleur moyen d'apprendre.

Pour lui, se tromper n'est pas grave. Au contraire, c'est le début de la sagesse. Quand on commet une erreur, on peut réfléchir, poser des questions et mieux comprendre les choses.

Il disait souvent : « Je sais que je ne sais rien. » Il acceptait donc de ne pas tout savoir et il apprenait en discutant avec les autres et en confrontant les idées.

En résumé : pour Socrate, l'erreur fait partie de l'apprentissage ; ce qui compte, c'est de chercher à comprendre et à apprendre de ses erreurs.

→ Descartes : le doute méthodique et l'erreur comme moteur de la connaissance.

Pour ce philosophe français, il était important de douter de tout. Il disait que, parfois, nos sens ou nos idées peuvent nous tromper. Se tromper n'est pas une honte. C'est une étape indispensable quand on cherche la vérité. Il croyait que, si on réfléchissait bien, on pouvait corriger nos erreurs et trouver des idées plus justes. Il disait : « Je pense donc je suis » qui signifie que, même si on doute ou qu'on se trompe, le fait de penser montre qu'on existe et qu'on peut apprendre.

En résumé : pour Descartes, l'erreur fait partie du chemin vers la vérité. Il faut apprendre à douter, réfléchir et corriger.

6.5.3. Français-Langues anciennes : articuler des structures de textes

différentes autour d'une même thématique

À LA RENCONTRE DU MONDE ROMAIN



Objectifs : lire/écouter des textes de différentes structures pour récolter des informations sur la vie des gladiateurs en vue de réaliser deux productions attendues :

- production de structure textuelle dialoguée : une interview fictive d'un gladiateur ;
- production de structure textuelle argumentative : une lettre de demande à la direction d'un musée pour solliciter l'organisation d'une exposition sur les gladiateurs et les divertissements à l'époque romaine, en justifiant l'intérêt pédagogique.



©Manuel Ramirez de Pixabay

1 Étape de réception : articuler la structure explicative et la structure narrative autour d'un même thème (ici, la vie d'un gladiateur).

Lecture de deux textes :

- **Document A (structure explicative) :** un article documentaire sur le fonctionnement des jeux du cirque.
- **Document B (structure narrative) :** un court récit de fiction racontant le combat d'un personnage.

Des savoirs et savoir-faire travaillés :

- Caractériser les paramètres de la communication : énonciateur, destinataire, message, contexte (temps et lieu) ; les intentions de communication : informer, enjoindre, convaincre, procurer de l'agrément, donner à réfléchir.
- Reconnaître des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : les connecteurs*/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ; les anaphores (pronom, synonyme, répétition).
- Distinguer les postures de lecture : fonctionnelle (centrée sur l'information) vs littéraire (centrée sur la richesse du texte) ; participative (centrée sur les émotions) vs distanciée* (analytique) ; compréhensive (centrée sur les droits du texte) vs interprétative (centrée sur les droits du lecteur).
- ...

2 Étape de production : articuler la structure dialoguée et la structure argumentative.

Quels savoirs, savoir-faire enseigner ?

À partir des informations récoltées, les élèves réalisent deux tâches de production liées au projet.

- **Tâche 1 (structure dialoguée) :** mener une **interview** d'un expert historien (jeu de rôle) sur la réalité historique par rapport à la fiction lue.
- **Tâche 2 (structure argumentative) :** rédiger une **lettre de demande** à la direction d'un musée pour qu'elle planifie une exposition sur les gladiateurs et les divertissements à l'époque romaine, en justifiant l'intérêt pédagogique pour des élèves de leur âge ou pour un autre public-cible.

Savoirs et savoir-faire communs remobilisés :

- réaliser une **planification** (recherche d'idées, élaboration d'un plan...) ;
- respecter les **règles de courtoisie** et le niveau de langue adapté à la situation de communication ;
- assurer la **recevabilité linguistique** (accords, syntaxe) à l'aide d'outils de référence.

Savoirs spécifiques enseignés :

- **Pour le texte dialogué :** gérer les marques d'enchaînement question/réponse et les paramètres paraverbaux (intonation, pauses).
- **Pour le texte argumentatif :** apprendre à formuler une **thèse**, des **arguments**, un **développement illustré**.

3 Étape de révision (apprécier, agir/réagir, réviser) : durant les différentes phases d'analyse (en réception et en production) et de production (écrite et orale), l'élève porte un regard réflexif sur le travail réalisé.

Savoirs et savoir-faire communs :

- Il **compare sa production finale au schéma planifié** initialement pour vérifier la pertinence du contenu, du genre, de la thématique, des consignes ;
- Il enrichit son **identité de lecteur** en apprenant à comprendre, à interpréter et à apprécier des textes de genres différents (sur support papier et support numérique), en enrichissant ses références culturelles, historiques et artistiques ;
- Il évalue la **fiabilité des informations** reçues (**éducation aux médias**) puis utilisées dans ses productions en fonction du statut de l'énonciateur.

edm

En résumé :

- Les élèves remobilisent des savoirs et des savoir-faire comme les règles d'accord ou l'analyse des paramètres de la situation de communication (savoirs et savoir-faire communs).
- Ils apprennent qu'on ne construit pas un texte argumentatif, explicatif ou dialogué comme on construit un texte narratif, chacun ayant une structure textuelle dominante propre.
- La réception des genres de structures variées est au service de la production attendue, permettant ainsi de créer une boucle d'apprentissage spiralaire cohérente.

6.5.4. Projet annuel Français-Langues anciennes-ECA : création d'un portfolio

numérique pour illustrer l'influence de la civilisation et de la culture latine sur

notre quotidien

L'HÉRITAGE DE ROME : UN PONT ENTRE DEUX MONDES



Objectifs : mener un projet qui rassemble les trois disciplines pour construire un portfolio numérique interdisciplinaire sur l'influence de la civilisation et de la culture latine dans notre quotidien. Chaque étape de découverte mène à la réception de textes et à la production d'un texte prescrit (oral ou écrit).

STRUCTURE NARRATIVE : Le passeur d'histoires

- **Activité :** lecture d'un récit mythologique ou historique court (ex. : l'épisode de Romulus et Rémus).
- **Production finale attendue :** réaliser un résumé écrit du texte narratif en respectant la chronologie et les étapes du récit (situation initiale, élément déclencheur...).
- **Des savoirs et savoir-faire travaillés :**
 - mobiliser et expliciter les stratégies de lecture du texte narratif ;
 - dégager les principales étapes de la narration ;
 - rechercher les informations essentielles et en garder une trace ;
 - dégager le thème et le propos ;
 - (r)établir l'ordre chronologique et repérer une ellipse ;
 - distinguer en justifiant le vraisemblable de l'invraisemblable...
 - dégager les connexions ;
 - ...



STRUCTURE EXPLICATIVE : Le guide de l'urbanisme

- **Activité :** recherche sur une invention ou un monument romain (les thermes, l'aqueduc, le forum) et son équivalent moderne.
- **Production finale attendue :** présenter oralement un sujet d'actualité (ex. : la gestion de l'eau aujourd'hui vs sous l'Antiquité) à l'aide d'un support numérique (un diaporama).
- **Des savoirs et savoir-faire spécifiques :**
 - caractériser le genre de l'exposé (réactivation et complexification) ;
 - construire un diaporama : relier le texte à l'image ;
 - utiliser des liens de cause et de conséquence pour exprimer le « comment » et le « pourquoi » ;
 - ...

STRUCTURE DIALOGUÉE : L'interview par-delà le temps

- **Activité** : étudier la vie quotidienne des Romains (éducation, loisirs, esclavage).
- **Production finale attendue** : réaliser une interview (jeu de rôle filmé ou enregistré) entre un journaliste contemporain et un citoyen romain pour comparer leurs modes de vie.
- **Des savoirs et savoir-faire travaillés** :
 - respecter les marques d'enchaînement question/réponse ;
 - respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation/jouer de la voix ;
 - ponctuer correctement son discours oral : pauses, intonation.
 - ...



STRUCTURE ARGUMENTATIVE : La requête culturelle

- **Activité** : réfléchir à l'intérêt d'une visite scolaire dans un musée archéologique ou sur un site antique ; se questionner sur le rôle de la culture et des musées aujourd'hui. Lecture de textes de structures diverses (explicative, argumentative).
- **Production finale attendue** : rédiger une lettre ou un courriel de demande adressé à la direction de l'école pour la convaincre du projet de sortie.
- **Des savoirs et savoir-faire spécifiques** :
 - identifier le thème (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on dit du thème); repérer la thèse, les arguments, le développement, les exemples ;
 - relier deux phrases simples pour construire une phrase complexe exprimant la cause/conséquence, le but, l'opposition... ;
 - ...

STRUCTURE DESCRIPTIVE : Un peu de poésie

- **Activité** : observer des représentations de divinités ou des vestiges architecturaux (ECA/Langues anciennes).
- **Production finale attendue** : composer un texte poétique (ex. : un haïku ou un court poème à trame descriptive) à partir d'une œuvre artistique romaine, en utilisant le lexique des émotions.
- **Des savoirs et savoir-faire spécifiques** :
 - utiliser la structure et/ou un schéma descriptif pour réaliser sa production ;
 - reconnaître le sens propre et le sens figuré, les sens multiples d'un mot...
 - différencier quelques figures de style majeures (comme la comparaison, l'anaphore ou la personnification) ;
 - ...

6.5.5. Répartir les apprentissages sur toute l'année pour résumer par écrit un court texte narratif

Objectifs : au fil de l'année, les élèves apprennent à comprendre et structurer un récit, à identifier ses éléments essentiels (schéma narratif, rôles des personnages, thème et propos) et à reformuler l'information de manière concise et objective. Ils développent progressivement la cohésion de leurs écrits grâce aux connecteurs logiques, au traitement des anaphores et à la maîtrise de la phrase complexe.

Ils s'exercent à planifier, rédiger et réviser un résumé en veillant à la cohérence chronologique, à la neutralité du point de vue et à la clarté du texte. Au fil de textes de plus en plus complexes (retours en arrière, ellipses, enjeux d'énonciation), ils renforcent leur autonomie, leur capacité d'analyse et leur utilisation d'outils d'autocorrection.

En fin d'année, ils sont capables de produire un résumé fidèle, concis, structuré et recevable, répondant à une consigne et à une contrainte de longueur précise.

SEPTEMBRE - OCTOBRE :  Réactivation - consolidation	L'objectif : consolider des savoirs et des savoir-faire de la S1 tout en introduisant les premiers apprentissages de S2. • Réactivation (S1) : réaliser un résumé oral pour s'assurer que l'élève identifie bien les étapes de la narration (situation initiale, élément déclencheur, etc.). • Savoir-faire ciblés (S2) : - analyser les paramètres de communication pour orienter le projet d'écriture ; - dégager les principales étapes de la narration et les différents rôles des intervenants ; - dégager le thème (ce dont parle le texte) et le propos (le message que veut faire passer l'auteur) ; - réactiver les savoirs pour construire une phrase complexe et une phrase multiple ; - ... • Production intermédiaire 1 : résumer par écrit un récit à structure répétitive ou circulaire (par exemple un conte traditionnel).
NOVEMBRE - JANVIER :  Travail sur la maîtrise de la cohésion textuelle et de la mise en texte	L'objectif : complexifier la démarche en se concentrant sur la fluidité et la logique du texte. • Savoirs ciblés (S2) : - énoncer les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs (comparaison, mais surtout but et opposition) ; - Reconnaître les anaphores (substituts lexicaux et grammaticaux) pour assurer la continuité du sens sans répétitions ; - ... • Savoir-faire ciblés (S2) : - réaliser une planification complète (recherche d'idées, élaboration d'un plan...) avant la mise en texte et vérifier si la production finale correspond au plan élaboré ; - respecter la cohérence temporelle en manipulant les temps du passé ; - reconnaître la proposition subordonnée relative (pronom sujet et complément direct) pour construire une phrase complexe. - ... • Production intermédiaire 2 : résumer par écrit un récit de fiction plus long en veillant particulièrement à soigner les liens logiques.

FÉVRIER - MARS :  Résistance du texte et marques de l'énonciation	L'objectif : travailler sur des textes plus « résistants » et sur la neutralité du résumé. • Savoirs ciblés (S2) : - dégager les marques de l'énonciation pour distinguer la subjectivité de l'auteur de l'objectivité nécessaire au résumé ; - identifier les effets de sens produits par le narrateur (point de vue interne ou externe) ; - ... • Savoir-faire ciblés (S2) : - établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse temporelle dans le texte source pour ne pas perdre le fil du récit ; - vérifier des hypothèses sur le contenu à partir du paratexte ; - reconnaître les constituants d'une phrase complexe (P2 complétives et circonstancielles de cause, conséquence, but, opposition, temps et P2 relatives) pour construire des phrases complexes ; - ... • Production intermédiaire 3 : résumer un roman de jeunesse comportant des retours en arrière (rétrospection) en réactivant le schéma narratif.
AVRIL - JUIN :  travail en autonomie, révision et retour réflexif	L'objectif : travailler en autonomie pour remobiliser les apprentissages menés lors des mois précédents. • Savoirs ciblés (préparation à la S3 : dépassement⁸¹) : - initier des notions de narratologie plus fines (anticipation, rythme de la narration) ; - utiliser les outils de concision pour réduire le texte sans perdre le sens ; - ... • Savoir-faire ciblés (S2) : - établir/rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse temporelle dans le texte source pour ne pas perdre le fil du récit ; - vérifier des hypothèses sur le contenu à partir du paratexte ; - reconnaître les constituants d'une phrase complexe (P2 complétives et circonstancielles de cause, conséquence, but, opposition, temps et P2 relatives) pour construire des phrases complexes ; - ... • Production finale : résumer un texte de fiction court (nouvelle) qui respecte la longueur moyenne de texte prescrite (cf. texte entre 2000 et 3000 mots en S2), suivi d'une autoévaluation multicritériée (pertinence, intelligibilité, recevabilité).

En résumé :

- Réactivation fréquente de savoirs et savoir-faire : chaque période réutilise les connecteurs et les étapes de la narration travaillés précédemment (sur des textes de plus en plus complexes).
- Résistance des textes : l'élève passe d'un récit simple à un texte avec des ellipses et des enjeux d'énonciation (subjectivité/objectivité).
- Temporalité longue pour des savoirs et savoir-faire complexes : l'appropriation d'apprentissages difficiles comme l'usage de la phrase complexe (relative, complétive et circonstancielle) est réalisée durant toute l'année pour soutenir la mise en texte du résumé.

6.5.6. Français – ECA - visées transversales : comprendre, interpréter et apprécier

une œuvre d'art (expression des émotions et critères d'appréciation esthétiques)

« DE L'ÉMOTION À LA RAISON, LE MIROIR DE L'ART »

- **Visées transversales** : se connaître et s'ouvrir aux autres – développer une pensée critique et complexe.
- **ECA** : appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'Histoire ; pouvoir expliquer le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel pour mieux apprécier leurs messages.
- **C4 de l'EPC** : développer son autonomie affective.
- **Sciences humaines** : utiliser les repères temporels.



Objectifs : partager une impression, une émotion ou une perception sur une œuvre et l'étayer en expliquant les effets de sens produits par les choix de l'auteur ; apprendre à l'élève à justifier ses préférences culturelles et artistiques, à développer son autonomie affective (C4 EPC).

Contexte et déroulé :

Présentation d'œuvres picturales diverses issues de notre patrimoine culturel à travers les grandes périodes de l'Histoire ou sur une période ciblée. L'élève les observe et choisit celle qu'il préfère (posture participative centrée sur ses émotions et sa subjectivité).



1. Phase d'orientation (lecture participative) : préparer la rencontre

Consigne : observe les œuvres en silence. Choisis celle que tu préfères et utilise la méthode des trois mots.



Différenciation : avoir travaillé au préalable le vocabulaire des émotions pour permettre aux élèves de mettre des mots précis sur ce qu'ils ressentent, ou fournir, au moment de l'activité, une liste de mots exprimant des émotions liées à l'appréciation d'une œuvre.

→ Méthode des trois mots



1 Observe les œuvres d'art.
Choisis celle que tu préfères.

2

Note trois mots qui te viennent spontanément à l'esprit (émotion, couleur, image, idée...) face à cette œuvre.



3

Par deux, partagez vos mots et expliquez ce qui, dans l'œuvre, vous a fait penser au mot.

4

Mise en commun avec la classe et création d'une carte mentale.





2. Phase de construction (lecture distanciée) : analyser l'œuvre pour justifier ses préférences

L'élève doit maintenant basculer vers une posture distanciée pour comprendre d'où vient son émotion.

Phase de questionnement et de recherche : l'élève est amené à suivre une démarche (cf. schéma ci-dessous), individuellement ou collectivement, qui part d'une observation objective (à l'aide des éléments déjà relevés précédemment) vers une analyse de plus en plus fine.



Éducation aux médias : en parallèle, l'élève complète le tableau suivant. Cette recherche documentaire est l'occasion de consolider les apprentissages liés à l'utilisation d'un moteur de recherche (travaillé dans le cours de numérique), de travailler le lexique spécifique lié à l'artiste et/ou à l'œuvre analysée, de développer des compétences critiques sur la fiabilité de l'information trouvée.

1

VOIR



Décrire ce que l'on voit/entend...
objectivement sans chercher à
interpréter.

- Que vois-tu ?
- Quels personnages ou objets sont présents ?
- Où se passe la scène (intérieur, extérieur, lieu précis...) ?
- Quelles couleurs dominent ?
- Y a-t-il des formes particulières (lignes, cercles, contrastes...) ?
- Quelle est la taille des éléments (grand, petit, au centre, sur les côtés...) ?
- Que font les personnages ?
- Y a-t-il du mouvement ou tout semble figé ?
- Quelle est la lumière (sombre, lumineuse, naturelle, artificielle) ?
- Les éléments sont-ils réalistes, abstraits ?
- ...

5

SE QUESTIONNER



Formuler des questions pour aller plus loin.
Faire des recherches supplémentaires sur
l'artiste, l'époque, la technique...

- Qui est l'artiste ? Est-il connu ? A-t-il réalisé d'autres œuvres connues ?
- À quelle époque a-t-il vécu ?
- Que se passait-il dans le monde à cette époque-là ?
- L'artiste avait-il une intention particulière en créant cette œuvre ?
- ...
- Qu'as-tu appris qui confirme ton interprétation de départ ?
- Quels éléments de l'œuvre prennent un nouveau sens grâce aux informations trouvées ?
- ...

2

INTERPRÉTER



Donner du sens à ce que l'on a observé.
Faire des hypothèses.

- Que semble-t-il se passer dans cette scène ?
- Que pourraient être les intentions des personnages ?
- À ton avis, que s'est-il passé avant ? Que va-t-il se passer après ?
- Quel est le sujet principal de l'œuvre ?
- D'après toi, quel message l'artiste veut-il faire passer ?
- ...

Apprécier une œuvre

4

JUSTIFIER



Etayer son avis personnel à partir
d'indices (observés, connus, partagés
avec d'autres...).

- Sur quels éléments précis t'appuies-tu pour dire cela ?
- Peux-tu montrer dans l'image ce qui te fait penser ça ?
- Est-ce qu'une autre interprétation serait possible ?
- Quel(s) lien(s) peux-tu faire avec d'autres œuvres, tes connaissances, ton vécu... ?
- ...

3

RESSENTIR



Exprimer des sensations, des
émotions.

- Quelle émotion te fait ressentir cette œuvre ? Pourquoi ?
- Quelle ambiance se dégage (joyeuse, inquiétante, calme...) ?
- Quels éléments créent cette impression ? (couleurs, lumière, expressions...)
- Cette œuvre te fait-elle penser à quelque chose (une histoire, une expérience...) ?
- ...

Recherche documentaire	
- De quoi as-tu vraiment besoin (un fait, une date, une définition, une explication, une image...) ? - Quels mots-clés pourrais-tu utiliser pour mener ta recherche ? Inscris-les ici : - Peux-tu reformuler ta question en une phrase simple pour le moteur de recherche ? - Quels résultats t'attends-tu à trouver ? - As-tu déjà une idée du type de site qui pourrait t'aider ? (site d'actualité, encyclopédie, vidéo, image, blog...)	
Fiabilité de l'information : observe les éléments suivants	
Support numérique	Où vas-tu rechercher l'information dont tu as besoin ? - Site Internet - Vidéo (YouTube...) - Article de blog - Communication sur un réseau social - Dictionnaire, encyclopédie en ligne... ...
Fiabilité de l'information	- L'auteur est-il identifiable ? - Quelle est son intention ? - Y a-t-il une date de publication ? - Le contenu s'appuie-t-il sur des sources ? Lesquelles ? ...
Contenu du texte	- Le contenu décrit-il des faits ? - Ces faits sont-ils vérifiables ? - Le contenu énonce-t-il une ou des opinions personnelles ? Si oui, de qui ?
Appréciation personnelle – Régulations	
Sur la base de tous ces éléments, j'évalue la fiabilité de l'information.	
J'évalue ma recherche documentaire. - Quels mots-clés ont le mieux fonctionné ? Pourquoi ? - Quelles difficultés as-tu rencontrées ? - Qu'est-ce que tu ferais différemment la prochaine fois pour aller plus vite, pour trouver la bonne information ?	

Rédaction d'un court texte structuré en trois parties :

- Thèse personnelle :** l'élève formule son appréciation personnelle (ex. : *cette œuvre me touche car elle exprime une grande solitude*).
- Arguments :** il développe son appréciation en s'appuyant sur des critères esthétiques (la forme, les procédés techniques) ou éthiques (les valeurs humaines véhiculées par le thème, l'intention).
- Illustration :** il relie son émotion à un élément précis des éléments de l'œuvre observés ou recherchés.



3. Phase d'appréciation (regard réflexif individuel et collectif) : s'ouvrir aux autres

Confrontation : l'élève partage son texte avec un camarade qui a choisi la même œuvre que lui. Ils comparent leurs perceptions pour enrichir leur texte et leur propre vision du monde.

Autoévaluation : à l'aide d'une grille, l'élève vérifie si sa production est pertinente (répond-elle à la consigne ?) et si ses arguments sont suffisamment étayés ; puis, dans un deuxième temps, il corrige l'orthographe lexicale et grammaticale à partir de critères identifiés.

Métacognition : l'élève est invité à se positionner et à analyser le processus.

Ex. de questions :

- *Qu'est-ce que j'ai fait en premier lieu pour analyser l'œuvre (observer, écouter, relire, regarder les détails...) ?*
- *Qu'est-ce qui m'a aidé à mieux comprendre ce que je ressentais ?*
- *Est-ce que j'ai essayé de trouver des liens entre l'œuvre et quelque chose que je connais ou que j'ai vécu ?*
- *Quelles parties de l'œuvre m'ont le plus aidé à expliquer mon avis ?*
- *Qu'est-ce qui a été difficile à verbaliser (à expliquer) ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce que je pourrais faire autrement la prochaine fois pour mieux expliquer ce que je ressens ?*
- *Quelle étape m'a été la plus utile ? La moins utile ?*
- ...

CRÉATION D'UN « GUIDE DE SURVIE CULTUREL »



Objectifs : à partir d'un corpus de textes présentant des thématiques, des structures et des intentions différentes, amener l'élève à justifier un choix.

- **Visées transversales :** apprendre à apprendre – développer des projets personnels et professionnels (anticiper et poser des choix).
- **C5 de l'EPC :** interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs.

Contexte et tâche demandée :

Et s'il ne devait rester plus qu'un seul texte au monde pour les élèves de 2^e, lequel choisirais-tu ?

Conseils pour composer le corpus :

- Sélectionner des textes variés, de genres et de formats (papier/numérique) différents ;
- Privilégier des textes dont les thématiques offrent un potentiel de débat ou d'identification (amitié, relations humaines, identité, choix personnels, injustices sociales, question environnementale, rapport au numérique, peur, rêves, passage à l'âge adulte, humour...) ;
- Varier le niveau de difficulté des textes pour permettre aux élèves d'expérimenter différentes stratégies de lecture :
 - textes faciles : clairs, courts, accessibles, vocabulaire connu ;
 - textes intermédiaires : implicite léger, structure moins linéaire ;
 - textes résistants : langage soutenu, symbolique, structure complexe, narrateur ambigu...
- Privilégier des textes courts pour un travail efficace et moins de surcharge cognitive (1 à 2 planches de BD, 15 à 20 lignes d'un article, une page d'une nouvelle ; un court poème...).



1. Étape d'orientation : analyser le projet (les modalités de lecture et la mise en projet)

Étape n°1 : avant de lire le corpus, l'élève doit déterminer sa modalité de lecture.

Comment vas-tu procéder pour choisir ? Vas-tu réaliser une lecture de survol (ou un écrémage de l'information) pour trier rapidement le document ou mener une lecture intégrale pour approfondir et ressentir les émotions qu'il procure ?

Étape n°2 : avant de lire le corpus, l'élève réfléchit aux critères qui vont lui permettre de faire un choix.
Quels sont les genres de textes que tu apprécies plus que les autres ? Pour quelle(s) raison(s) ?

Piste d'étayage : dresser une liste de critères d'appréciation (thématique, valeur(s) défendue(s) dans le texte, émotion(s) suscitée(s), genre, ton, structure/organisation du texte...).

Étape n°3 : l'élève parcourt le corpus, repère ce qui l'attire ou le rebute et choisit 1 à 3 textes à lire plus attentivement, selon sa stratégie de lecture :

- Survol (écrémage) → repérage de la thématique, ton, présentation, lisibilité.
- Lecture intégrale → immersion, ressenti, émotions.

Remarque : le corpus est utilisé comme un terrain d'exploration, pas comme un ensemble à étudier en entier.



2. Étape de construction : exercer un jugement (le choix des critères) – lecture comparée

Usage du corpus :

Lecture comparée de plusieurs textes du corpus pour affiner sa compréhension, son interprétation et définir des critères d'appréciation.

Pour les textes sélectionnés :

Étape 1 : l'élève évalue la fiabilité et l'intérêt des textes pour des jeunes

- quel que soit le texte choisi, il doit vérifier son intention et justifier son intérêt pour la jeunesse ;
- s'il choisit un texte informatif, il doit vérifier la source et évaluer sa fiabilité.

Étape 2 : l'élève compare les textes pour opérer son choix

L'élève doit confronter les documents entre eux, repérer les ressemblances et les différences pour choisir les documents qui lui semblent les plus pertinents pour des jeunes de son âge.

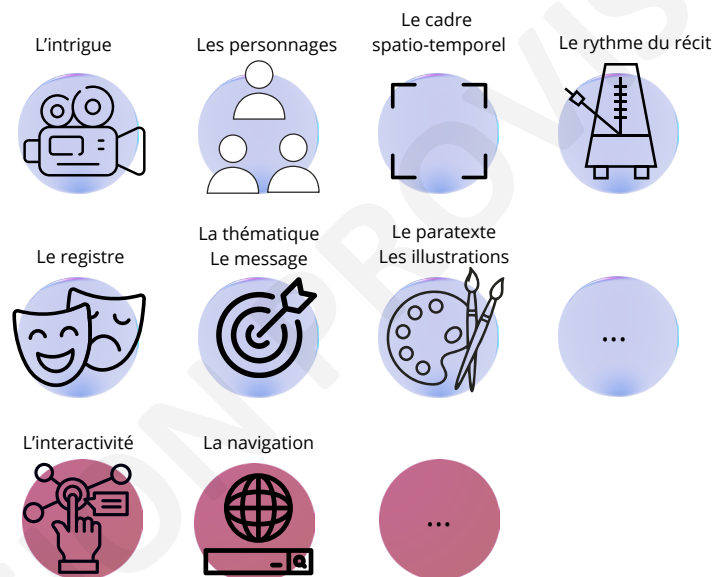
Ex. de critères de comparaison : 

Sujet du texte : thématique, valeurs...	• Thématique intéressante ? • Valeurs que je défends, dans lesquelles je me reconnais ? • ...
Intention de l'auteur	• Quelle est l'intention de l'auteur ?
Pertinence du texte pour un lecteur de mon âge	• Ce texte est-il intéressant pour un jeune de mon âge ? Pourquoi ? Aide-t-il à comprendre un sujet, à se questionner, à s'évader, à s'identifier... ?
Structure du texte	• Organisation simple ou complexe ? • Mise en page engageante ou rebutante ? • Narrateur clair ou ambigu ? • ...

Rythme du texte (narratif) Vitesse de lecture et de la narration	• La manière dont l'auteur a dosé les différents ingrédients du récit crée-t-elle une vitesse plutôt rapide ou plutôt lente (articulations entre les actions, les dialogues, les descriptions) ? • Le récit utilise-t-il des phrases plutôt longues ou plutôt courtes ? Quel impact cela a-t-il sur le rythme ? Ai-je remarqué une variation dans la forme des phrases, dans leur longueur, en fonction des événements racontés ? • Quel genre de rythme me plaît le plus ?
Émotions ressenties	• Un passage, un personnage, m'a-t-il marqué ? • Qu'est-ce que je ressens en lisant ce passage, quelle émotion, quelle réaction ? • ...

Les attraits de la lecture

Cette illustration présente les éléments principaux pour identifier l'attrait d'un texte (papier et numérique). Il en existe d'autres (comme la fiabilité de l'information ou l'articulation entre le texte écrit, les visuels et/ou les supports audio(visuel)s par exemple).
Les bulles en magenta concernent exclusivement la lecture numérique.



inspiré de Sophie-Gagnon-Roberge (2025). *Quand enseigner la lecture prend tout son sens*, p.181.

3. Prolongements possibles pour l'exploitation des textes narratifs

Les propositions présentées ici sont ambitieuses. Elles ont pour objectif de présenter une série d'apprentissages qui concourent à développer l'identité du lecteur, qui, eux, pourront être menés à d'autres moments de l'année.

L'élève développe son identité de lecteur (lecture participative)

- **L'empathie pour les personnages** : l'élève peut expliquer comment il s'est mis à la place d'un personnage, en partageant ses sentiments ou en analysant ses traits de caractère et ses motivations.
- **Le partage des impressions** : il peut exprimer et étayer une émotion, une perception ou un ressenti personnel provoqué par la lecture.

Pour présenter les critères d'appréciation basés sur son ressenti, l'élève de S2 apprend à utiliser des outils grammaticaux (emploi du conditionnel, certains adverbes) pour nuancer son propos.

L'élève développe des arguments sur la base de critères éthiques et idéologiques : le message, les valeurs et la vision du monde

La littérature de jeunesse a souvent une intention formatrice et propose des visions du monde que l'élève est invité à questionner.

- **Le message et les valeurs** : l'élève peut s'intéresser aux valeurs humaines défendues dans le récit ou au message global véhiculé par l'œuvre.
- **La vision du monde** : il peut comparer la vision de la société proposée par l'auteur avec son propre système de valeurs, son expérience personnelle ou l'actualité.

Ce travail de distanciation participe à développer des compétences partagées avec la **C5 de l'EPC** :
« Interroger les normes qui permettent la pluralité des valeurs ».

L'élève développe des arguments sur la base de critères esthétiques et techniques : le travail de l'auteur

L'élève est invité à réaliser une lecture distanciée (analytique), à apprécier la manière dont le texte est construit, l'effet que les éléments du paratexte et du support produisent sur le lecteur.

Il poursuit le travail d'argumentation en s'appuyant sur :

- **les choix techniques et stylistiques** : l'élève peut motiver son choix en analysant le rythme de la narration (ellipses, suspense), le choix du narrateur, la construction du récit (récits parallèles, enchâssés, polyphoniques...), l'utilisation d'un ton spécifique (humoristique, ironique, sérieux...).
- **la qualité formelle** : l'élève met en lumière les effets de la présentation visuelle (illustrations, mise en page, typographie), des éléments du support...

4. Étape d'appréciation et de révision : argumenter le choix (la justification des preuves)

Usage du corpus :

À ce stade, l'élève n'utilise plus l'ensemble du corpus, mais :

- il opère une sélection de 2–3 textes qu'il a écartés, pour expliquer pourquoi il les a écartés ;
J'ai éliminé ce texte parce que...
- il justifie ses choix grâce à :
 - des arguments liés au message et aux valeurs ;
 - des arguments esthétiques et techniques ;
 - son ressenti de lecteur ;
 - son âge et à son regard sur le monde.

Le corpus joue désormais le rôle de réservoir pour développer et illustrer son argumentation.

Une fois le texte choisi, l'élève doit motiver son jugement de gout (réactivation de la compétence de S1).

- **Production orale** : justifier oralement son choix en utilisant une structure argumentative (une thèse explicite et au moins trois arguments illustrés et développés).
- **Métacognition (retour réflexif sur le choix)** : l'élève analyse son propre processus de décision :
 - J'ai éliminé un texte en particulier parce que...
 - Quels facteurs ont influencé mon choix (mes goûts personnels, la facilité/difficulté de lecture du texte, l'avis d'un camarade, le choix de l'auteur, la thématique traitée...) pour le texte retenu ?

- Si je devais recommencer la démarche, choisirais-je la même stratégie de lecture pour gagner du temps/pour comprendre le texte... ?
- Qu'ai-je fait en premier pour commencer ma sélection ? Lire chaque texte entièrement ? Feuilletter ? Me fier au titre ?
- Ai-je déjà écarté certains textes rapidement ? Pourquoi ?
- ...

Le secteur Français veille à soutenir les pratiques pédagogiques en proposant de nouveaux outils. Ces outils sont régulièrement mis à jour sur le site.

Les outils bientôt disponibles sont :

- **Savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3 : progression, modèle grammatical et exemples d'activités d'apprentissage.**

L'outil propose

- une vision claire des éléments du prescrit liés à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire langagiers ;
- une présentation synthétique du Discours grammatical (grammaire de texte);
- des exemples d'activités d'apprentissage (s'approprier des mots nouveaux, déconstruire le sens du texte pour écrire à son tour, réviser le texte et le corriger...).

L'outil est évolutif. Des activités supplémentaires seront dès lors ajoutées au fil du temps.

- **Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes.**

Cet outil propose un large choix d'activités pour permettre aux élèves de réaliser la tâche prescrite en 2^e secondaire pour la structure textuelle descriptive.

La découverte du genre de la chanson et la thématique du bonheur permettent, entre autres,

en français, de

- travailler les compétences de lecture et d'écoute;
- identifier des effets de sens produits par le travail des auteurs;
- écrire sa composition personnelle en s'inspirant de modèles, jouer avec la langue grâce à la reconnaissance du sens propre et du sens figuré, à la polysémie, différencier des figures de style ;
- s'exercer à la lecture expressive et développer la fluence ;
- ...

en lien avec l'EPC, de

- réfléchir collectivement à la notion du bon ;
- développer son esprit critique face à des supports médiatiques qui cherchent à nous manipuler.

7. BALISES POUR L'ÉVALUATION

En classe, les enseignants sont confrontés quotidiennement à la diversité et à l'évolution constante des besoins d'apprentissage des élèves. Ces besoins ne sont pas figés : ils changent selon les expériences vécues, les contextes d'apprentissage et les progrès réalisés. Une gestion dynamique et réactive de cette diversité est essentielle pour anticiper les difficultés d'apprentissage et favoriser la réussite de tous. Dans ce cadre, l'évaluation joue un rôle central : elle n'est pas une fin en soi, mais un outil au service du développement de l'élève.

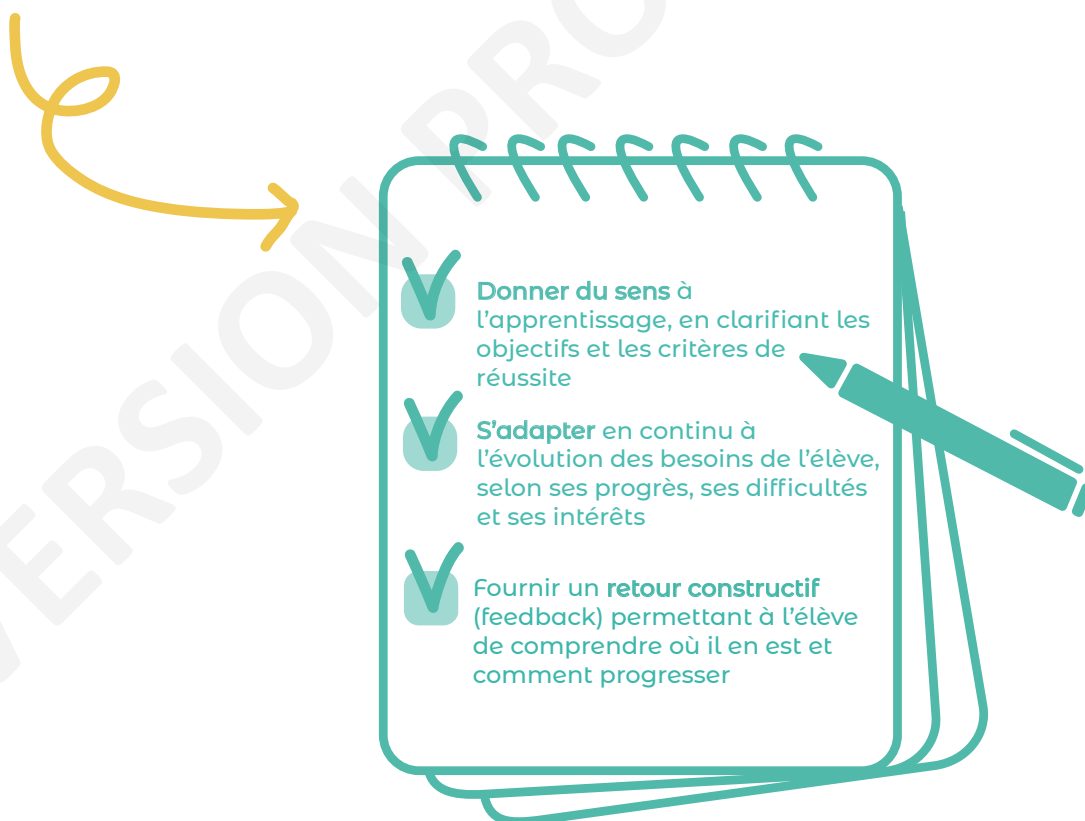
Évaluer et différencier sont indissociables. Pour soutenir la réussite, il est nécessaire d'adopter des pratiques d'évaluation évolutives, inclusives et formatrices, capables d'identifier les besoins changeants des élèves et d'ajuster en continu les approches pédagogiques, les supports et l'accompagnement proposés.



7.1. Pourquoi et comment évaluer ?

L'évaluation est bénéfique lorsqu'elle accompagne le processus d'apprentissage et aide l'élève à progresser. Elle devient préjudiciable lorsqu'elle se limite à mesurer, classer ou sanctionner, car elle peut engendrer stress et démotivation.

Une évaluation efficace doit :



Ainsi, l'évaluation doit être considérée comme un processus dynamique et interactif, qui soutient à la fois l'élève et l'enseignant dans leur démarche d'amélioration continue.



7.2. Quand et sous quelle forme évaluer ?

L'évaluation doit être présente tout au long du parcours d'apprentissage, dès la planification et jusqu'à la consolidation des acquis. Elle doit être flexible et évolutive, permettant d'ajuster en permanence les pratiques pédagogiques en fonction des observations faites en classe.

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 :

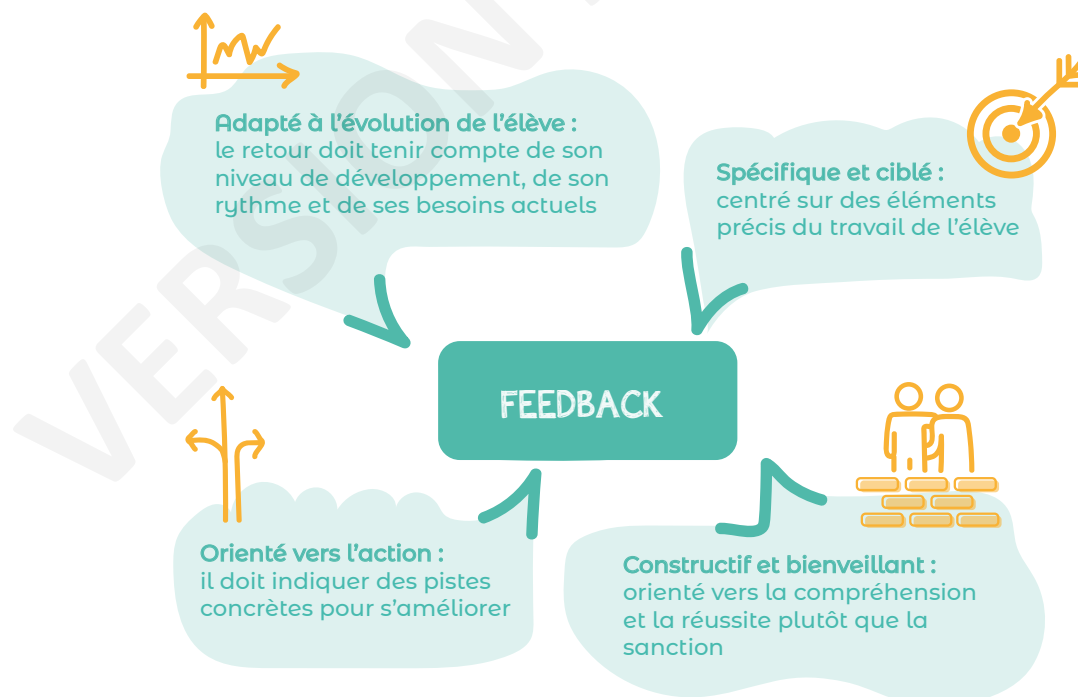
- **L'évaluation formative** constitue le cœur de cette approche. Pratiquée en cours d'apprentissage, elle a pour but de suivre les progrès de chaque élève et d'identifier les obstacles rencontrés. Elle favorise également l'autorégulation et l'autoévaluation, en aidant les élèves à reconnaître leurs réussites et leurs défis.
- **L'évaluation sommative** intervient à la fin d'une ou de plusieurs situations d'apprentissage pour dresser un bilan des acquis d'apprentissage. Toutefois, elle doit aussi nourrir la réflexion sur les prochaines étapes, en tenant compte de l'évolution du parcours de chaque élève.

Pour davantage d'informations et des exemples concrets de modalités d'évaluations formatives, pour des exemples de grilles d'évaluation sommative, cf. **Outil du secteur** « L'évaluation en français : observer, adapter, soutenir ».



7.3. L'importance de l'observation et du feedback

Le feedback constitue un levier essentiel de progression. Il doit être :



Un feedback efficace aide les élèves à interpréter leurs erreurs comme des opportunités d'apprentissage, à valoriser leurs progrès et à s'engager activement dans leur parcours.

L'observation régulière et systématique en classe est une méthode essentielle pour recueillir des preuves d'apprentissage réelles et contextualisées.

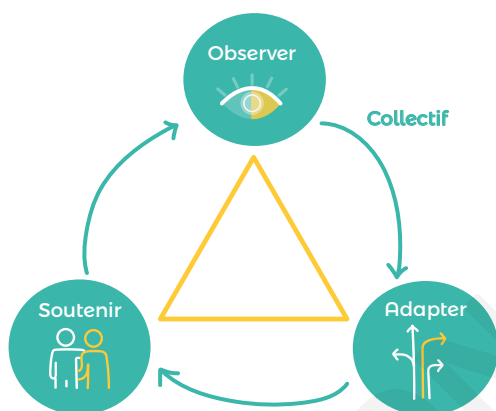
Elle permet à l'enseignant :

- d'identifier les stratégies utilisées spontanément par les élèves ;
- de repérer les signes de compréhension ou de difficulté ;
- d'ajuster immédiatement son accompagnement ;
- de documenter les progrès dans une perspective longitudinale⁸².

Les observations, qui peuvent porter sur toute la classe ou sur une partie d'entre elle en fonction des besoins, peuvent être consignées sous forme de grilles descriptives, de journaux de bord ou de portfolios, constituant des preuves tangibles de l'évolution des compétences des élèves.

Comment faire de l'évaluation un soutien aux apprentissages ?

Interroger et ajuster les pratiques d'évaluation est essentiel pour en faire un instrument de croissance plutôt qu'un outil de sélection. Cela implique d' :



- aligner les évaluations sur les objectifs d'apprentissage réels ;
- adapter les outils et critères aux besoins évolutifs de chaque élève ;
- utiliser l'observation et le feedback pour ajuster en continu les pratiques pédagogiques ;
- encourager la participation active des élèves à leur propre évaluation, afin qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

L'erreur doit être perçue comme un élément normal du processus d'apprentissage. Reconnaître, analyser et comprendre l'erreur aide les élèves à construire des stratégies cognitives durables et à développer une mentalité de croissance.

Communication et collaboration autour de l'évaluation

Communiquer clairement les objectifs et les critères d'évaluation aux élèves et aux parents favorise la transparence et la motivation. Cette communication aide chacun à comprendre la logique du processus évaluatif et à soutenir efficacement l'apprentissage.

Le travail d'équipe au sein de la communauté éducative est également déterminant. Concevoir, observer et analyser les évaluations en collaboration permet de garantir l'équité, la cohérence et la pertinence des pratiques, tout en répondant mieux aux besoins diversifiés des élèves.

En résumé

L'évaluation au service de l'apprentissage repose sur une approche évolutive, réflexive et collaborative. Elle s'appuie sur l'observation continue, l'adaptation constante des pratiques et le feedback constructif aux besoins changeants des élèves. Ainsi, elle devient un véritable moteur de progrès pour tous, favorisant une éducation inclusive, différenciée et équitable.

⁸² Apprendre à apprendre tout au long de la vie.



7.4. Les prescrits du référentiel et les conseils du secteur en matière d'évaluation

Évaluer les compétences de production et de réception de textes

- **Prescrits du référentiel :**

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

L'ensemble des attendus de savoirs et de savoir-faire ne doivent pas nécessairement avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'enseignant peut très bien apprécier la maîtrise de ces attendus par l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs et individuels qui en résultent⁸³.

Le référentiel prescrit d'enseigner les savoirs et savoir-faire langagiers par les régularités et **en lien avec les productions et au service de la réception**.

Si l'enseignant constate, en cours ou en fin d'apprentissage, la **non-maitrise de certains attendus** par l'élève, il s'appuie 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 commun⁸⁴.

- **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 **individuellement ou à plusieurs**. Si elle repose sur un travail collaboratif, il est important d'explicitier aux élèves les critères d'évaluation du travail de groupe.

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 productions prescrites par année scolaire de la page 34.

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 familières du monde réel ou imaginaire.

⁸³ FRALA (FWB, 2022, p. 16).

⁸⁴ Ibid.

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

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.

• 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'écoute⁸⁵. 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 (S1) ;**
- **mettre en oeuvre une procédure, une démarche (S2-S3) ;**
- **vérifier et valider/invalidier une information ;**
- **confronter ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.**

En classe, l'évaluation sommative des visées LIRE, ÉCOUTER, portera majoritairement sur des **messages** ou des **textes papier ou numériques, à choisir parmi toutes les structures textuelles dominantes, d'une longueur moyenne prescrite**⁸⁶ :

- en S1, de 1000 à 2000 mots ;
- en S2 de 2000 à 3000 mots ;
- en S3 des textes de +- 3000 mots.

• 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 de 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**.

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 ».

⁸⁵ FRALA (FWB, 2022, p. 167).

⁸⁶ Ibid.



7.5. 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**.

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. FLSco, 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 des productions.

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 plus pertinent, 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'exclusion⁸⁷. En revanche, un élève qui ne respecte pas les valeurs démocratiques (usage de propos racistes, homophobes...) se voit attribuer la note de zéro pour le critère de pertinence ainsi que l'indicateur du respect des règles de la courtoisie.

⁸⁷ 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°.

Critères	L'élève est capable de	Indicateurs ⁸⁸ à observer
Lisibilité- Audibilité	Apprécier la lisibilité, l'audibilité de son écrit/oral et le réguler le cas échéant. Adapter la présentation matérielle de son document en fonction des consignes scolaires ⁸⁹ 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...) - ...
Intelligibilité	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 - ...
Pertinence	Élaborer des contenus adéquats par rapport à la thématique/à la tâche/à la production/à la situation de communication...	Les indicateurs à sélectionner dépendent de la production demandée : - adéquation de la sélection des informations par rapport à la tâche - fiabilité des informations - fidélité des informations (absence de contradiction par rapport au texte source...) - cohérence et complémentarité entre les supports de communication - adéquation des choix lexicaux - variété du lexique - développement et pertinence des arguments - ...

⁸⁸ Ces indicateurs sont clarifiés et développés dans l'Outil du secteur : « L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir ».

⁸⁹ Ne pas oublier l'importance et la nécessité des aménagements raisonnables.



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**.

L'élève, tant en apprentissage qu'en évaluation, s'assure de la justesse orthographique à **l'aide d'outils d'autocorrection 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

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.

VERSION PROVISOIRE

VERSION PROVISOIRE