



PROGRAMME DE FRANÇAIS

**Fédération des Écoles Libres
Subventionnées Indépendantes**

**2^e et 3^e degrés
Humanités générales et technologiques**

Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice

La FELSI tient à remercier les enseignant.e.s, les conseillères pédagogiques qui ont participé à l'écriture du présent programme.

Ceux-ci/Celles-ci l'ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

Elle remercie également les personnes qui ont effectué une lecture attentive et suggéré une articulation pertinente du propos.

Ont participé à l'écriture de ce programme, durant les années scolaires 2019-2021 :

Flore Vanhulst, enseignante à l'École Active.

Célia Caron, enseignante à Singelijn Second'Air.

Isabelle Fauconnier, enseignante à l'école Decroly.

Sophie Van den Broeck, enseignante à l'école Decroly.

Julie De Raad, enseignante à l'Autre Côté de l'École.

Anaïs Benoit, enseignante à l'Autre Côté de l'École.

Florian Dieu, enseignant à Nespa

Ceux-ci/Celles-ci ont été soutenu.e.s par :

Amandine Tuerlinckx, Directrice à l'Autre Côté de l'École.

Catherine Lacave, conseillère au soutien et à l'accompagnement.

Marie Caby, conseillère au soutien et à l'accompagnement.

Table des matières

1. <u>Les valeurs de la FELSI</u>	p.05
2. <u>Introduction générale</u>	p.06
3. <u>Introduction spécifique</u>	p.07
3.1 Contexte du cours et du programme en lien avec le décret Missions	p.07
3.2 Objectifs	p.07
3.3 Articulation des contenus	p.07
3.4 Moyens et outils pour mettre le programme en application	p.07
4. <u>Attendus du référentiel</u>	p.08
4.1 Planification par degré	p.08
4.2 Détails des UAA	p.10
UAA0 Justifier une réponse, expliciter une procédure	p.10
UAA1 Rechercher, collecter l'information et en garder des traces	p.12
UAA2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser	p.14
UAA3 Défendre une opinion par écrit	p.17
UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier	p.18
UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle	p.20
UAA6 Relater des expériences culturelles	p.22
4.3 Tableau récapitulatif de la planification des UUA par degré et des productions attendues	p 24
5 <u>Ressources communes</u>	p.25
5.1. Lire et écouter : présentation schématique des activités de réception	p.25
5.2. Écrire : présentation schématique de l'activité d'écriture	p.28
5.3. Prendre la parole : présentation schématique de l'activité de prise de parole	p.30
5.4. Connaissances langagières : focus sur la langue	p.32
5.5. Connaissances littéraires et artistiques : focus sur la littérature et les arts	p.32
6 <u>Perspectives/considérations pédagogiques</u>	p.36

6.1.	L'interdisciplinarité	p.36
6.2	L'expression	p.36
6.3	Du concret vers l'abstrait	p.37
6.4	Le travail autonome / travail en autonomie	p.37
6.5	La recherche	p.38
6.6	La coopération / co-construction / le travail collaboratif	p.39
7	<u>Perspectives numériques</u>	p.40
7.1.	Comportements responsables	p.40
7.2.	Ressources pour les élèves	p.40
7.3.	Élèves à besoins spécifiques.....	p.40
8.	<u>Évaluation</u>	p.41
8.1.	Tableau des critères d'évaluation d'une production	p.42
9.	<u>Situations d'apprentissage</u>	p.43
9.1.	UAA0 Justifier une réponse, expliciter une procédure et focus sur les fondamentaux: le travail autonome / travail en autonomie	p.44
9.2.	UAA1 Rechercher, collecter l'information et en garder des traces et focus sur les fondamentaux: la recherche	p.45
9.3.	UAA2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser et focus sur les fondamentaux: la coopération / co-construction / le travail collaboratif	p.47
9.4.	UAA3 Défendre une opinion par écrit et focus sur les fondamentaux: du concret vers l'abstrait	p.50
9.5.	UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier et focus sur les fondamentaux : l'expression et le théâtre	p.52
9.6.	UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle et focus sur les fondamentaux: l'interdisciplinarité	p.54
9.7.	UAA6 Relater des expériences culturelles et focus sur les fondamentaux: l'expression : l'expression libre	p.56
10.	<u>Glossaire</u>	p.58

1. Les valeurs de la FELSI

Pour l'élève :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun-e des élèves ;
- amener tou-te-s les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences* qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tou-te-s les élèves à être des citoyen-ne-s responsables, autonomes, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tou-te-s les élèves des chances égales d'insertion et d'émancipation sociale;
- promouvoir la culture, en éveillant la faculté créatrice personnelle, en suscitant l'apprentissage des divers moyens d'expression et l'analyse des messages qu'ils véhiculent.

L'ensemble de ces objectifs suppose des démarches éducatives et pédagogiques qui s'inscrivent dans une ligne de conduite qui se veut conforme aux principes démocratiques.

Notre enseignement visera donc à :

- former l'élève au rôle de citoyen-ne conscient-e de ses droits et de ses devoirs dans une société démocratique et pluraliste au service de l'Humain ;
- favoriser par l'exemple et expliciter clairement le respect des valeurs inhérentes au projet éducatif : l'esprit de tolérance, l'honnêteté intellectuelle, la plus grande objectivité possible, le rejet clairement justifié de tout recours explicatif à des dogmes, à l'argument d'autorité, à l'irrationnel ;
- veiller à respecter la liberté de conscience et d'expression pour tou-te-s, pour autant que cette liberté s'inscrive dans le cadre du respect de la Constitution, de la Déclaration universelle des droits humains et des Conventions internationales relatives aux droits humains et de l'enfant;
- appliquer ces principes selon des méthodes pratiques de participation, propres à faire agir les élèves dans le respect des principes exposés ci-dessus, qui sous-tendront de même les activités culturelles, sociales, folkloriques, sportives, artistiques, ludiques, etc., organisées à l'initiative des enseignant-e-s, des parents et des étudiant-e-s.

Chaque école veillera à :

- instaurer une relation d'écoute et de dialogue entre l'équipe éducative et les élèves ;
- stimuler et entretenir le désir d'apprendre, aider l'élève à s'épanouir, à devenir un être autonome et conscient, apte à assumer ses responsabilités humaines (notamment familiales, professionnelles et civiques) ;
- favoriser les processus d'autoapprentissage, qui supposent l'appropriation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être par les élèves, au rythme et en fonction du profil de chacun-e, dans un milieu ouvert où ils puissent être acteur-ric-e-s de leur propre évolution et de celle de la société ;
- privilégier l'initiative, la recherche personnelle, le maniement des outils d'apprentissage (techniques, documentation, ressources du milieu extérieur) ;
- créer les situations propres à assurer la rencontre franche et confiante des événements, des idées, des problématiques nouvelles. Pour cela chaque école veillera à mettre en place des modes de circulation de l'information au bénéfice de toute la communauté éducative. Elle s'attachera aussi à s'intégrer dans son environnement social, économique, scientifique, artistique et culturel ;
- saisir toutes les opportunités de développer le potentiel créatif de chaque personnalité, tant dans les matières scolaires elles-mêmes que dans les activités extrascolaires.

2. Introduction générale

En préalable à la lecture du présent programme, il est porté à la connaissance du lecteur.trice qu'afin de contribuer à l'intégration de pratiques linguistiques plus respectueuses de l'identité féminine et afin de prendre part au respect des dispositions du décret¹ relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, ce texte emploie l'écriture inclusive.

Le présent programme a pour ambition de rappeler les éléments qui s'inscrivent dans les missions prioritaires de l'enseignement telles que définies dans le Code pour l'enseignement² mettant en place le Tronc commun du 3 mai 2019 en adéquation avec les référentiels et le projet humaniste de la Fédération des Écoles Libres Subventionnées Indépendantes.

Les perspectives proposées dans ce document sont à lire comme des outils permettant de moduler les situations d'apprentissage en adéquation avec la réalité de terrain rencontrée par les enseignant·e·s.

Les jeunes enseignant·e·s qui découvriront ce programme seront accompagné·e·s, notamment lors des heures collaboratives, par leurs collègues afin d'affiner la compréhension de celui-ci et la mise en place des séquences d'apprentissage.

Plusieurs voies permettent d'amener les élèves à s'approprier des ressources* (ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies) et à mettre en œuvre les processus* (connaître*, appliquer*, transférer) afin de construire et d'entraîner les compétences*. Celles-ci les rendant aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une place active dans la vie sociale, économique et culturelle ; mais également à se préparer à devenir des citoyen·ne·s responsables et autonomes.

L'école veillera aussi à faire la promotion de la confiance en soi et à assurer à tou·te·s des chances égales d'insertion et d'émancipation sociale.

Dans ce contexte, il convient de donner du sens à la formation en abordant différentes stratégies d'apprentissages. L'autoapprentissage, l'autoévaluation*, l'erreur, la consolidation personnelle sont placés en creux d'une progression appartenant au rythme scolaire. Ce dernier se doit d'être respectueux des nombreux tempos vocationnels et des objectifs établis entre l'école et ses publics.

En adaptant des stratégies objectives, multiples et adaptées à l'élève, la mobilisation, la collaboration, la coopération, la coconstruction des savoirs et des compétences* permettront de développer la connaissance de soi ainsi que des environnements.

L'enseignant·e devra également veiller à ce que les situations d'apprentissage garantissent et développent l'autonomie intellectuelle par le biais notamment de la construction d'un esprit critique et éthique.

Ce programme de français a été conçu sur la base du référentiel de 2018 « Compétences terminales et savoirs communs en français Humanités générales et technologiques ».

¹ Décret du 26-11-2021 relatif au renforcement de la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre et aux bonnes pratiques non discriminatoires quant au genre dans le cadre des communications officielles ou formelles

² Article 1.4.11 du livre 1er titre IV Chapitre I du décret portant sur les livres 1er et 2 du Code pour l'enseignement² fondamental et l'enseignement secondaire.

3. Introduction spécifique

3.1. Contexte du cours et du programme en lien avec le Code de l'enseignement

Les professeur·e·s de français qui se réunissent pour écrire ce programme sont issu·e·s de différentes écoles de l'enseignement secondaire à pédagogie active. Leur intention est de privilégier une approche ouverte et plurielle de l'enseignement du français, sur la base des fondamentaux qui les rassemblent.

A travers ceux-ci, le cours de français construit des instruments d'analyse, de compréhension et d'interrogation du monde qui nous entoure afin de former des citoyen·nes informé·e·s, responsables, éclairé·e·s, capables d'apprendre et de s'investir individuellement et collectivement dans la société. Il donne des clés pour s'exprimer, exercer son esprit critique, développer ses idées, prendre la parole ou la plume pour être et agir dans le monde. Il amène à comprendre, connaître et s'appropriier la vie culturelle, les arts et la littérature, dans une approche pluraliste et multiculturelle.

3.2. Objectifs

Le cours de français vise à :

- construire une culture commune à travers des instruments d'analyse, de compréhension et d'expression qui mettent en perspective l'histoire de la littérature, des arts et des idées et les relie au monde actuel ;
- émanciper en exerçant un regard réflexif, analytique et critique ; en stimulant l'expression créative, la réflexion engagée et en développant l'imaginaire ;
- s'approprier des démarches de réception ou d'expression en découvrant différents genres*, mouvements ou idées littéraires ; en donnant goût à la lecture et à l'écriture d'œuvres culturelles ;
- s'outiller pour informer, transmettre ses opinions et idées, s'informer et apprendre tout au long de la vie ;
- maîtriser des usages discursifs et sociaux en renforçant la maîtrise de la langue française, langue d'enseignement, de communication et de culture.

3.3. Articulation des contenus

Les séquences du cours de français s'organisent pour répondre aux attendus du référentiel et aux valeurs de la FELSI. Ce programme n'impose aucun ordre dans les apprentissages et ne hiérarchise ni les savoirs ni les savoir-faire au sein d'un même degré. Chaque école se référant à ce programme sera libre de construire un guide d'école établissant un ordre des contenus spécifique le cas échéant. Cependant, les attendus des unités sont organisés par degré et selon une progression en spirale: le troisième degré de chaque unité mobilise des ressources installées au deuxième degré tout en les complexifiant. Les situations d'interaction sont plus importantes au troisième degré, tout en veillant à ce que chaque UAA soit travaillée et certifiée de manière spécifique.

3.4. Moyens et outils pour mettre le programme en application.

Les UAA sont organisées au sein de chaque école de manière à :

- placer l'élève dans une situation d'acteur·rice et d'auteur·rice de son apprentissage ;
- partir de l'actualité, de situations concrètes, des centres d'intérêt et des questionnements des élèves ;

- globaliser, généraliser, tisser un réseau de repères (chronologiques, thématiques, textuels, historiques ...) et construire progressivement le sens, les définitions, les concepts, les modèles et ainsi aller vers la généralisation et l'abstraction ;
- diversifier les approches dans la mise en œuvre du programme, telles que : observation, association, expression, problématisation, excursions, sorties et voyages scolaires, rencontres (en privilégiant le monde culturel et médiatique), élaborations concrètes (présentations entre pairs ou ouvertes à l'extérieur), mise en lien, recherche, usage d'outils numériques (en fonction des disponibilités de l'école), jeux, etc. ;
- diversifier les situations pédagogiques : travail individuel, travail de groupe, travail en autonomie, réflexion collective, temps de partage*, etc. ;
- s'appuyer sur les contenus des autres disciplines pour nourrir, construire et/ou réinvestir les apprentissages.

Ces moyens et outils sont développés dans les perspectives/considérations pédagogiques (chapitre 6) au travers de la description de "fondamentaux" qui permettent d'approcher les UAA au travers d'une pédagogie active.

4. Attendus du référentiel

Ce programme est élaboré à partir d'un référentiel commun à tous les réseaux et propose une lecture concrète de ses principaux apports tels que la planification par degré, les unités d'acquis d'apprentissage*, les compétences*, les concepts et les processus* mis en œuvre.

4.1. La planification par degré

Pour atteindre ces objectifs généraux, le deuxième degré et le troisième degré se partagent différents objectifs spécifiques à atteindre en regard de la finalité des UAA.

Notons que les UAA peuvent être travaillées à travers des textes et thèmes liés ou non à la littérature, et que celle-ci n'est pas cantonnée à l'UAA5 (*S'inscrire dans une œuvre culturelle*). La liberté pédagogique est laissée quant aux sources, documents, genres* littéraires et registres* littéraires abordés au cours de ces deux degrés (éventuellement précisés dans un guide d'école) en dehors du minimum prescrit :

- en troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres;
- en quatrième année, l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables;
- au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.

Les **Unités d'Acquis d'Apprentissage* (UAA)** désignent un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage* susceptible d'être évalué. Ces « acquis d'apprentissage* » désignent « ce qu'un-e élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus* d'apprentissage ».

Le terme « **compétence** » qualifie « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Pour le cours de

français, le contenu d'une UAA permet l'exercice d'une compétence* en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Ces unités peuvent être travaillées séparément. Le plus souvent, cependant, l'enseignant-e est un-e accompagnateur-riche dans ces apprentissages et peut les combiner ou les activer conjointement dans un principe d'acquisition progressive et spiralaire plutôt que dans une situation transmissive.

Chaque UAA reprend les processus* qui permettent de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différentes, classées selon trois dimensions :

Connaître*	Construire et expliciter (formaliser) des ressources* transférables, c'est-à-dire l'ensemble de savoirs et savoir-faire utiles à l'exercice de la compétence et aux productions* attendues.
Appliquer*	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées qui ne constituent pas l'ensemble des ressources*, mais une partie de celles-ci. Ces tâches contraignent l'élève à mobiliser, dans le but de les automatiser, certaines ressources* ou procédures de résolution de la tâche complexe présentée en <i>transférer</i> .
Transférer*	Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles, susceptibles de mobiliser l'ensemble des ressources*. Elles intègrent potentiellement l'ensemble des tâches précisées dans <i>appliquer*</i> . C'est généralement à ce niveau que l'élève doit être capable de réaliser les productions* attendues. Les tâches de transfert* laissent à l'élève le soin et la liberté de mobiliser les ressources* et procédures de résolution qu'il juge utiles.

Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans toutes les UAA, et ce, en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève. Elles peuvent se combiner et interagir de différentes façons selon les compétences visées et les tâches réalisées. Ainsi, la présentation de ces trois dimensions sous la forme d'interactions vise à souligner le fait que les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et se (re)configurent au fil des activités. De plus, dans la discipline « français », toute tâche globale peut être considérée, du moins en partie, comme nouvelle. Sujet, situation de communication, texte ou document varient d'une tâche à l'autre et font que l'élève ne doit jamais simplement « refaire ». Il est bien face à une situation nouvelle qui requerra d'office ses capacités d'ajustement et de transfert*. Dans ce cadre, il sera possible de limiter le caractère inédit des tâches de transfert* (même type de discours, même type de support, etc.).

4.2 Détail des UAA

UAA0 Justifier une réponse, expliciter une procédure

Justifier une réponse scolaire.

Expliciter une procédure à l'intention d'un.e condisciple et/ou du professeur.e.

Productions* attendues

Au 2^e degré

- justification scolaire orale et écrite,
- explicitation orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire.

Au 3^e degré

- justification scolaire orale et écrite,
- explicitation orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire,
- discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) (Cf. UAA 4) .

Cette unité d'apprentissage à exercer dans toute séquence/parcours d'apprentissage est en cohésion avec nos pratiques en pédagogie active. En effet, elle permet de pratiquer la métacognition, autrement dit avoir une pratique réflexive tout au long de l'apprentissage. Cette démarche est au cœur de nos enseignements. Cette unité est presque toujours travaillée avec une autre UAA car elle découle d'une situation d'apprentissage précise. Elle fait l'objet d'un travail spécifique en classe au sein de chaque UAA.

Compréhension des consignes.

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans une tâche scolaire.

- analyser la spécificité de la situation de communication ;
- identifier et comprendre les consignes, la demande de justification ou d'explication de procédure grâce aux modalités de lecture/écoute intégrale, relecture ou réécoute, annotations, traces, couleurs...
- identifier les types de consignes ;
- identifier la structure de la consigne ;
- identifier le degré de guidance de la consigne ;
- ...

Justification de la réponse et explication de procédures.

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans une tâche scolaire.

- énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure (informations explicites; connaissances à inférer ; connaissances à vérifier ou à rechercher (Cf. UAA 1) ;

- planifier la justification ou l'explicitation (sélection des connaissances, procédures et structures adéquates pour justifier ou expliciter);
- énoncer les concepts et savoir-faire disciplinaires et procédures de résolution des tâches comme comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices ou renvoyer à une règle et l'énoncer ;
- justifier une réponse et expliciter une procédure en utilisant la cohésion des discours textuel et oral, les ressources linguistiques pour exprimer la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la comparaison..., pour (se) situer dans le temps et l'espace pour introduire et développer l'exemple, les ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le citant ;
- évaluer la qualité d'une justification ou d'une explicitation de procédure et l'améliorer; ...

Le processus de transfert peut s'articuler en lien avec le processus connaître des autres unités afin de:

- justifier une réponse;
- expliciter une procédure;
- discuter entre pairs une (des) procédure(s) (au 3^e degré).

Les exemples d'activités (*en italique*) ci-dessous, en lien avec l'UAA0 constituent des pistes concrètes permettant l'acquisition des compétences.

Compréhension des consignes

compréhension d'une règle de jeu de société, et explication au groupe ;

- *activités ludiques sur les consignes (liste de consignes à lire en entier, pour finalement n'en réaliser qu'une seule...);*
- *décryptage des consignes données par d'autres professeur·e·s dans d'autres matières (reprendre les questions d'évaluation);*
- *séances de remédiation (tutorat, travail en autonomie* ...); ...*

Justification de la réponse et explication de procédures.

- *débat cadré collectif sur une situation d'apprentissage (discuter une (des) procédure(s) Cf. UAA 4.);*
- *synthèse à la fin d'un parcours qui reprend le "pourquoi" de l'étude. Cette activité peut faire l'objet d'une pratique systématique, afin d'habituer l'élève au questionnement lié à son apprentissage. Cette synthèse peut prendre différentes formes (trace dans le cahier, panneau en classe, trace écrite, audio-visuelle); peut se faire de manière interdisciplinaire afin que des liens émergent et fassent sens pour les élèves ;*
- *autoévaluation* afin d'améliorer la justification ou l'explicitation de procédures à partir des critères de lisibilité ou d'audibilité ; d'intelligibilité ; de recevabilité ; de pertinence ;*
- *travail en autonomie* afin, entre autres, de planifier la justification ou l'explicitation (articulation question-réponse ; sélection des connaissances déclaratives et procédurales adéquates à la demande ; structures discursives* pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative) ; ...*

UAA1 Rechercher, collecter l'information et en garder des traces

Au 2^e degré

Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche... naviguer dans :

- un document imprimé adapté à une lecture sélective (dictionnaire, ouvrage documentaire, journal, catalogue...), choisir l'information et en garder des traces,
- un document sonore, multimédia* ou hypermédia*, sélectionner l'information et en garder des traces,
- un corpus de quelques documents transmis par le/la professeur-e, sélectionner les informations et en garder des traces.

Production* attendue

Sélection d'informations référencées.

Au 3^e degré

Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche...

- naviguer dans un corpus de documents qu'on a soi-même collationnés, dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia* et un hypermédia*,
- sélectionner des documents et des informations adéquats.

Production* attendue

Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés, organisés, avec, pour chaque document, une trace de l'information sélectionnée.

Cette unité d'acquis d'apprentissage* relève d'un fondamental au sein de nos pédagogies. La recherche* est une démarche de base qui conditionne la plupart des apprentissages. L'élève acteur-riche observe, se questionne, associe, émet et vérifie des hypothèses, résout des problèmes,... notamment grâce à ses recherches*. L'enseignant-e organise des séquences dans lesquelles l'élève construit l'ensemble des connaissances et des compétences à acquérir, par l'expérimentation, la manipulation, la réflexion, ... mais aussi, bien sûr, par la collecte et la confrontation d'informations. Cette démarche reste formative au 2e degré et tout document recherché et partagé par l'élève est validé par l'enseignant afin d'attester de sa fiabilité et de l'adéquation de son contenu (richesse, complexité, ...).

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes:

Au 2e degré

- identifier et comprendre la consigne de recherche (cf. UAA0);
- sélectionner des informations exploitables dans un corpus de quelques documents transmis par le/la professeur.e, notamment via l'adéquation des informations à la question, à la tâche ou à l'objet de la recherche.

Au 3e degré

- analyser la spécificité de la situation de communication de la production* attendue (cf. UAA0) ;

- explorer le sujet et définir les besoins d'informations qui peuvent s'articuler notamment au travers de méthodes de questionnement : brainstorming, schéma euristique, « c'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »... ;
- accéder à la documentation en bibliothèques et/ou centres de documentation, auprès de personnes ressources, ou via le web (à l'école et à l'extérieur) ;
- identifier un ou plusieurs document(s) et leur(s) référencement(s) (au minimum référencement biblio/sitographique) ;
- sélectionner des documents exploitables dans un corpus, notamment via :
 - ✓ l'adéquation des documents à la question, à la tâche ou à l'objet de la recherche ;
 - ✓ la fiabilité des documents : mention ou non des sources (éditeur·rice du site et/ou des auteur·rices des documents), degré d'expertise et statut de l'éditeur·rice et de l'auteur·rice, degré d'actualité/obsolescence de l'information, contexte de diffusion; ...
- naviguer dans le(s) document(s) et localiser l'information notamment grâce à :
 - ✓ au 2^e degré : la lecture ou l'écoute sélective, la lecture survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle, la lecture ou l'écoute avec retours en arrière, avec outils de référence...
 - ✓ au 3^e degré : les outils de recherche et de navigation (table des matières, sommaire, index, titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), pages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle, requête par des fonctions avancées...) le classement général de l'information : alphabétique, thématique, chronologique, spatial, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte... ; l'organisation et la hiérarchisation de l'information (titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), pages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle...).
- lire ou écouter de l'information en utilisant notamment :
 - ✓ les retours en arrière, les outils de référence ;
 - ✓ l'agrandissement, l'amplification ou le ralenti ;
 - ✓ les structures discursives* ;
 - ✓ les ressources relatives au genre du texte, à la cohésion textuelle,...
- sélectionner de l'information (cf. UAA2) notamment:
 - ✓ en observant la progression et la hiérarchisation des informations ;
 - ✓ en supprimant des informations de second plan ;
 - ✓ en soulignant des informations de premier plan (identifiées notamment grâce aux titres, divisions en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...), les mots-clés ;
 - ✓ en réalisant un schéma / une carte mentale /...
- évaluer et améliorer la sélection réalisée (adéquation de la sélection des informations à l'objet de la recherche) ;
- conserver les traces de l'information (copier, coller, enregistrer, transcrire et référencer), en archivant et classant les documents si besoin ;
- ...

UAA2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser

Au 2^e degré

Réduire un texte, résumer un texte, construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initié·e·s au cours.

Productions* attendues

À partir de la lecture d'un texte :

- réduction d'un texte,
- résumé (par exemple : sommaire, notice, pavé informatif, chapeau...).

À partir de plusieurs documents :

- tableau comparatif avec critères de comparaison.

Au 3^e degré

Synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet.

Productions* attendues

Sur la base de la lecture ou de l'écoute d'un corpus de documents (qui peuvent être variés en ce qui concerne leur intention*, leur structure*, leur support) :

- réponse écrite synthétique à une ou plusieurs question(s),
- exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia ou équivalent).

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes:

Au 2^e degré

Lire un ou plusieurs document(s) source(s) afin de le(s) réduire / résumer / synthétiser /comparer

- identifier et comprendre la consigne de traitement et le(s) document(s) source(s) notamment en analysant la spécificité de la situation de communication du(es) document(s)-source(s) et de la production* attendue (cf. UAA0) ;
- définir des besoins notamment au travers de méthodes de questionnement (brainstorming, schéma euristique, « c'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »...);
- utiliser différents modes de lecture du document-source : intégrale, avec retours en arrière, avec annotations, traces..., avec outils de référence ; lecture avec agrandissements... ;
- repérer et respecter les caractéristiques du support et du genre ainsi que la structure discursive* dominante (explicative, descriptive, argumentative...) et la cohésion textuelle ;
- repérer et définir le lexique de la thématique afin de le connaître* ;
- ...

Réduire et résumer un document source

- sélectionner les informations de premier plan dans un texte source en analysant la progression et la hiérarchisation des informations : indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur·rice (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...);

- utiliser des procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma... en gérant la contrainte de longueur du texte à produire, en maintenant la cohésion textuelle, en référant le texte source ;
- respecter des caractéristiques :
 - ✓ énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur-rice, destinataire) ;
 - ✓ ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ;
 - ✓ gestion de la contrainte de longueur grâce à des procédés de concision : ponctuation , mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, réduction nominale, infinitive... ;
 - ✓ °cohésion textuelle ;
 - ✓ références du texte source (Cf. UAA 1) ;
 - ✓ conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination;
 - ✓ ...

Comparer (sous forme de tableau) plusieurs documents sources

- trouver des critères de comparaison à travers les aspects des objets sur lesquels porteront les ressemblances et les différences ;
- aborder les notions de redondance, complémentarité, opposition/contradiction ;
- nommer des critères de comparaison notamment en abordant un lexique abstrait (termes génériques ou hyperonymes, substantivation...)
- intégrer les informations dans le tableau au travers de procédés de concision (mots-clés, termes génériques ou hyperonymes, réduction nominale, infinitive...)
- ...

Au 3e degré

Synthétiser (répondre à une question de manière synthétique) :

- comprendre l'articulation question-réponse ;
- connaître les ressources linguistiques pour exprimer la comparaison, la ressemblance, l'addition, l'opposition ;
- ...

Réaliser un exposé oral synthétique :

- planifier l'exposé synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire (schéma...)
- élaborer un aide-mémoire éventuel et/ou un support multimédia reprenant les informations essentielles lisibles avec citations éventuelles et marques du recours aux supports de communication à l'aide des mécanismes de concision (ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...)
- créer un support multimédia reprenant les informations synthétiques lisibles, hiérarchisées et complémentaires à celles de l'exposé, insérant citations, illustrations visuelles ou sonores, animations... (panneau, powerpoint, ...)

- oraliser à partir du support de communication et/ou de l'aide-mémoire et/ou de l'écrit intermédiaire :
 - ✓ en gérant la contrainte de durée grâce à des procédés de concision et au rythme ;
 - ✓ en utilisant des signes d'ouverture et de clôture ;
 - ✓ en utilisant une énonciation adaptée à la situation de communication et aux ressources linguistiques pour importer dans l'exposé ou dans le support de communication le discours d'autrui en l'empruntant ou en le reformulant ;
 - ✓ en s'appuyant sur une gestion du support multimédia grâce à l'occupation de l'espace, la posture de l'orateur·rice, les moyens linguistiques et paralinguistiques assurant la complémentarité des discours oral et écrit..., ainsi que sur une cohésion textuelle marquant la hiérarchisation et la segmentation verbales et non verbales de l'exposé et du support et respectant les outils de reprise de l'information... ;
- ...

UAA3 Défendre une opinion par écrit

Au 2^e degré

Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit.

Productions* attendues

- Avis argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...).
- Demande argumentée dans une relation asymétrique.

Au 3^e degré

Réagir et prendre position par écrit.

Productions* attendues

- Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif à des questions sociétales, culturelles, morales...).
- Réclamation argumentée dans une relation asymétrique.

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes.

Au 2^e degré

- analyser la spécificité de la situation de communication lors de la lecture ou de la production* d'une opinion ou d'un discours argumenté ;
- lire et évaluer un discours argumenté ;
- rechercher de l'information en vue d'argumenter (Cf. UAA 1) ;
- rédiger un avis argumenté ou une demande notamment en :
 - ✓ planifiant un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire (brouillon) ;
 - ✓ respectant la structure* argumentative (plan thématique, dialectique...) ;
 - ✓ maîtrisant des procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, relation de cause à conséquence... ;
 - ✓ respectant des caractéristiques notamment :
 - une énonciation ancrée dans la situation de communication ;
 - des moyens linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ;
 - ✓ assurant la cohésion textuelle en utilisant les procédés adéquats, notamment le vocabulaire inhérent à la thématique, les moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques, les procédures pour introduire et conclure ;
- ...

Au 3^e degré

Les mêmes ressources spécifiques sont mobilisées en les complexifiant et en les enrichissant notamment par des procédés pour développer la contre-argumentation: repérer les points d'accord et/ou de désaccord, l'objection, la concession, la réfutation,...; ...

UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier

Au 2^e degré

Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande.

Productions* attendues

- Avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...).
- Demande orale dans une relation asymétrique.

Au 3^e degré

Défendre oralement une position personnelle et discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune.

Productions* attendues

- Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale (Cf. UAA 2) ou à une discussion.
- Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un·e animateur·rice ou d'un·e modérateur·rice.

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes

Au 2e degré, lors d'une prise de parole individuelle et au 3e degré lors d'une négociation, d'un débat, ou de la coopération à une décision collective :

Lors des tâches d'application ; en autonomie et dans une situation de communication précise lors des tâches de transfert:

- analyser la spécificité de la situation de communication
- écouter et évaluer une prestation orale argumentée
- rechercher de l'information en vue d'argumenter (Cf. UAA 1) ;
- planifier un avis argumenté ou une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire (brouillon)
- élaborer un aide-mémoire reprenant les informations utiles à l'orateur·rice grâce à des procédés de concision (schéma, mots-clés...) en respectant des caractéristiques :
 - ✓ une énonciation ancrée dans la situation de communication (Cf. UAA 3),
 - ✓ des signes d'ouverture et de clôture,
 - ✓ la cohésion textuelle, le vocabulaire inhérent à la thématique, les moyens linguistiques pour exprimer l'opinion et les relations logiques.
- évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée à l'aide des critères d'évaluation (audibilité, intelligibilité, recevabilité, pertinence).
- échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion avec négociation (3e degré) ;
 - ✓ en identifiant les rôles et mandats ;
 - ✓ en respectant le temps et les tours de parole ;
 - ✓ en marquant l'énonciation;
 - ✓ en maîtrisant la structure* dialogale et l'enchaînement entre les interactions;

- ✓ en posant des questions neutres / ouvertes, propres à faire avancer la discussion ou la négociation;
- ✓ en réagissant à la parole d'autrui par demande d'information supplémentaire, reformulation, approbation, objection, concession-réfutation...

- ...

UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle

S'inscrire dans une œuvre culturelle source (œuvres littéraires - récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale... ou œuvres artistiques - bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...) en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant :

- amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image...
- recomposer : créer une nouvelle œuvre par déplacement ou suppression d'éléments d'une ou plusieurs œuvres sources,...
- transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique...) une œuvre culturelle (partielle ou complète) en conservant le même langage (écrit, sonore, iconique, gestuel, théâtral, audiovisuel, multimédiatique ou sous la forme d'une installation) ou en en changeant...

Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.

Productions* attendues :

Au 2e degré

- deux productions* portant sur les deux sortes d'œuvres sources (littéraires et artistiques) et mettant en œuvre au moins un des procédés cités ci-dessus.

Au 3e degré

- trois productions* portant sur les deux sortes d'œuvres sources précitées (littéraires et artistiques).

Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes.

- manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source en se questionnant sur :
 - ✓ ce qu'on ressent ³(*Qu'est-ce qui me vient à l'esprit ? Qu'ai-je aimé ou n'ai-je pas aimé ? À quoi ça me fait-il penser ? Quel est l'effet produit sur moi ? Ce que je ressens, ce que ça me fait... Quel est mon ressenti ? Si j'entrais dans l'œuvre, je serais... Ce que j'aime ou pas. En quoi l'œuvre me touche-t-elle, me rassure-t-elle, me bouleverse-t-elle ?...*) ;
 - ✓ ce qu'on observe (*Qu'est-ce que je vois, entends ? Qu'est-ce que ça raconte ? Comment est-ce fabriqué ?...*) ;
 - ✓ ce qu'on interprète (*Qu'est-ce cela veut dire ? Quelles allusions (intertextualité) à... ? Quels référents réels ou historiques ?...*) qu'il s'agisse :
 - d'une œuvre littéraire :
 - un récit de fiction (comprendre et interpréter action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs, caractéristiques du genre de récit, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique...) ;
 - un texte poétique (comprendre et interpréter vers/strophe/refrain/rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page, voix, formes poétiques, portée symbolique, idéologique...) ;

³ Les exemples en italique sont des propositions d'investigation

- une œuvre théâtrale (comprendre et interpréter action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène, dialogue/didascalie et autres indications scénographiques, caractéristiques du genre comédie, tragédie, one-man-women-show, choix stylistiques, portée symbolique, idéologique...);
- o d'une œuvre graphique/picturale ou multimédia (comprendre et interpréter découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, procédés cinématographiques, incrustation, signes iconiques, figures, représentation figurative/non figurative, si dimension narrative, cf. «Récit de fiction»...);
- o d'un autre type d'œuvre artistique (comprendre et interpréter format, support, matière, cadrage, composition, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, incrustation, procédés cinématographiques, figures, portée symbolique, idéologique, voix/bruit/musique, aspect figuratif/non figuratif, rythme...) ou plus spécifiquement :
 - la bande dessinée (comprendre et interpréter case, planche, signes iconolinguistiques, bulle...);
 - la peinture (comprendre et interpréter palette, choix des matériaux...);
 - l'affiche (comprendre et interpréter localisation, articulation texte-image...);
 - la photo : (comprendre et interpréter grain, contraste, profondeur...);
 - le film (comprendre et interpréter mouvement sur champ, mixage, montage, performance/interprétation des acteur·rice·s...);
 - la chanson (comprendre et interpréter musique, performance/interprétation du·de la chanteur·euse...);
 - ...
- planifier l'intervention (utiliser un écrit intermédiaire éventuel : œuvre source annotée, découpage, scénario, storyboard...);
- intervenir dans l'œuvre source en :
 - ✓ l'amplifiant (choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source, caractéristiques de la forme d'expansion choisie : dialogue, strophe supplémentaire, épisode narratif...);
 - ✓ la recomposant (possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre);
 - ✓ la transposant (possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre : caractéristiques du langage : écrit (signes linguistiques, typographiques et visuels), sonore (voix, bruitage, musique, mixage, performance/interprétation...), iconique (choix du support), théâtral (choix de mise en scène-décor, éclairage, costume, musique et bruitage, jeu théâtral...), audiovisuel, multimédia (interactivité), installation (caractère éphémère, choix du lieu et des matériaux);
- ...

UAA6 Relater des expériences culturelles

Au 2^e degré

Relater une rencontre avec une œuvre culturelle :

- œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...),
- autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...).

Productions* attendues

Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral.

Au 3^e degré

Relater une rencontre avec une œuvre culturelle, faire le bilan de ses expériences culturelles et en faire part à autrui :

- œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, œuvre théâtrale...),
- autres œuvres artistiques (bande dessinée, peinture, affiche, photo, film, chanson...).

Productions* attendues

- Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral.
- Dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6).

Exemples de ressources spécifiques à mobiliser dans un ou plusieurs contextes.

Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle (cf: UAA5)

- analyser la spécificité de la situation de communication de la relation d'expérience puis planifier une relation d'expérience culturelle :
 - ✓ en prenant connaissance du contexte, des structures* narrative, descriptive, argumentative ;
 - ✓ en préparant un écrit intermédiaire* à son appréciation ;
 - ✓ en reproduisant intégralement l'œuvre culturelle (œuvre courte) ou des éléments du paratexte de l'œuvre (œuvre longue).
- manifester son appréciation d'une œuvre à travers une structure* argumentative en invoquant les effet(s) produit(s) par la rencontre de celle-ci:
 - ✓ la connaissance de ses goûts personnels en matière culturelle ;
 - ✓ ses réponses au questionnement sur ce qu'on ressent, observe, interprète ;
 - ✓ les caractéristiques de l'œuvre culturelle.
- rédiger la relation d'expérience ou l'exprimer oralement notamment grâce :
 - ✓ au système de temps du discours ;
 - ✓ aux ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément ou pour caractériser une production culturelle.

Au 3e degré :

- Planifier l'organisation puis réaliser un dossier présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles en motivant sa sélection grâce à :
 - ✓ la maîtrise de critères de sélection des expériences culturelles (les effets produits par les rencontres, les apports des interventions dans l'œuvre) ;
 - ✓ la maîtrise de critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, genre...) et cf. UAA 1 (table des matières, sommaire) ;

...

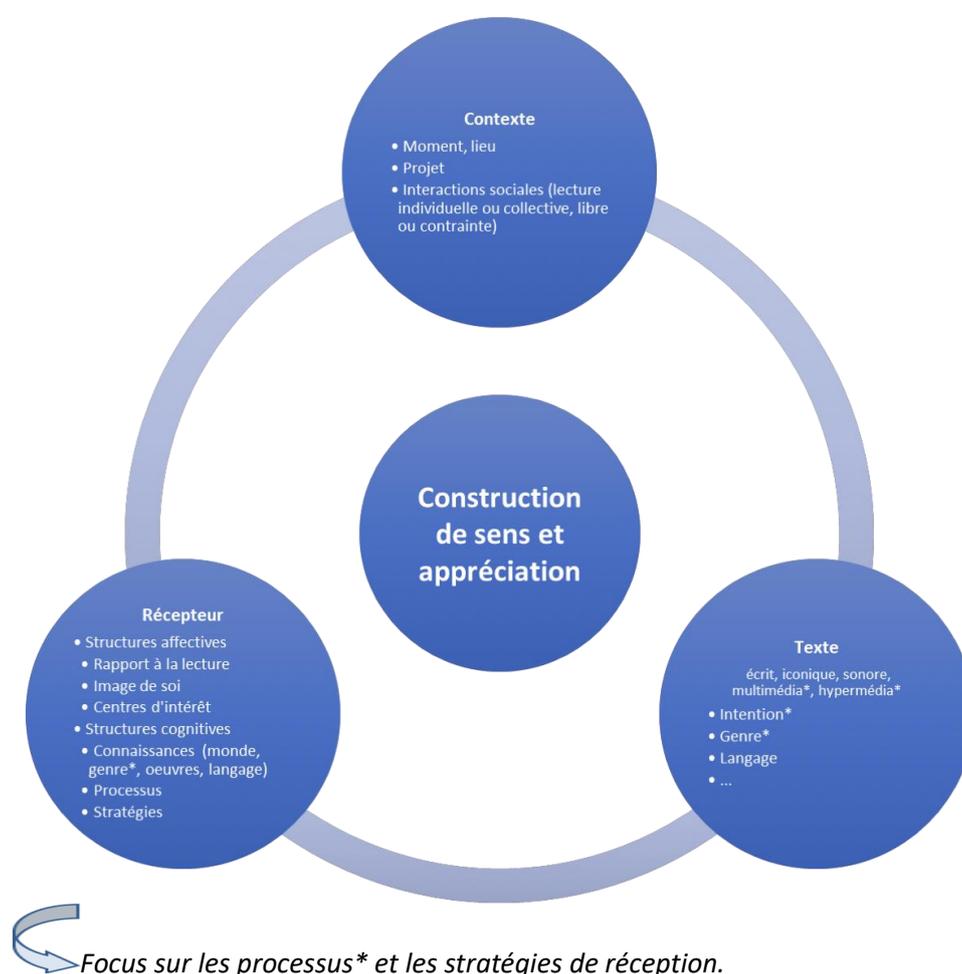
4.3. Tableau récapitulatif de la planification des UUA par degré et des productions* attendues (cf. page suivante)

UAA	Productions attendues	
	2 ^e degré	3 ^e degré
<p>0 Justifier une réponse - Expliciter une procédure Justifier une réponse scolaire. Expliciter une procédure à l'intention d'un·e condisciple et/ou du·de la professeur·e.</p>	<p>*Justification scolaire orale et écrite. *Explicitation orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche.</p>	<p>*Discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) (cf. UAA4).</p>
<p>1 Rechercher, collecter l'information - Garder des traces Naviguer dans un document imprimé adapté à une lecture sélective, un document sonore, multimédia ou hypermédia, un corpus de quelques documents pour y sélectionner des informations et en garder des traces. Au 3^e degré, sélectionner des documents.</p>	<p>*Sélection d'informations référencées à partir d'un corpus fourni par le·la professeur·e.</p>	<p>*Corpus (papier et/ou numérique) de documents référencés avec au moins un texte écrit imprimé, un doc multimédia et un hypermédia, construit et organisé par l'élève, avec, pour chaque document, une trace de l'information sélectionnée.</p>
<p>2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser Réduire un texte, résumer un texte, construire un tableau comparant deux ou plusieurs objets relevant de domaines auxquels les élèves ont été initié·e·s au cours. Au 3^e degré, synthétiser un ensemble de documents portant sur un même sujet.</p>	<p>À partir de la lecture d'un texte : *Réduction d'un texte. *Résumé (par exemple : sommaire, notice, pavé informatif, chapeau...) À partir de plusieurs documents : *Tableau comparatif avec critères de comparaison.</p>	<p>Sur la base de la lecture ou de l'écoute d'un corpus de documents : *A l'écrit : réponse synthétique à une ou plusieurs question(s). *A l'oral : exposé synthétique (avec support de communication).</p>
<p>3 Défendre une opinion par écrit Prendre position et étayer une opinion ou une demande par écrit. Au 3^e degré, réagir et prendre position par écrit.</p>	<p>*Avis argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) *Demande argumentée dans une relation asymétrique.</p>	<p>*Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinion(s) (relatif des questions sociétales, culturelles, morales...) *Réclamation argumentée dans une relation asymétrique.</p>
<p>4 Défendre une opinion oralement - Négocier Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande. Au 3^e degré, défendre oralement une position personnelle et discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune.</p>	<p>*Avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis...) *Demande orale dans une relation asymétrique.</p>	<p>*Défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse ou à une discussion. *Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un·e animateur·rice ou d'un·e modérateur·rice.</p>
<p>5 S'inscrire dans une œuvre culturelle S'inscrire dans une œuvre culturelle source (littéraire et artistique) en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant. Rmq. Au terme des deux degrés, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre.</p>	<p>*Deux productions portant sur les deux sortes d'œuvres sources (littéraires et artistiques) et mettant en œuvre au moins un des procédés (amplifier - recomposer – transposer).</p>	<p>*Trois productions portant sur deux sortes d'œuvres sources (littéraires et artistiques).</p>
<p>6 Relater des expériences culturelles Relater une rencontre avec une œuvre culturelle (littéraire et artistique). Au 3^e degré, faire le bilan de ses expériences culturelles et en faire part à autrui.</p>	<p>*Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral.</p>	<p>*Trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle dont au moins un écrit et un oral. *Dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA5 et/ou 6).</p>

5. Les ressources* communes

5.1. Lire et écouter : présentation schématique des activités de réception

La lecture et l'écoute sont les deux activités privilégiées par lesquelles on accède à des messages ou à des informations. D'une manière générale, elles peuvent être définies comme des activités de production de sens (compréhension et interprétation) et de valeurs (appréciation) réalisées par un-e récepteur-ric(e) dans un contexte particulier. Cette production résulte d'une interaction entre trois pôles : le-la récepteur-ric(e), le texte et le contexte.



On distingue généralement deux grandes formes de réception, qui correspondent à des priorités différentes :

- la réception fonctionnelle, centrée sur la recherche d'information et sur le désir de comprendre, vise à attribuer aux textes un sens univoque, qui crée l'illusion d'une transparence entre l'énonciateur-ric(e) et le-la récepteur-ric(e) ;

- la réception esthétique, centrée davantage sur elle-même et sur le désir d'interpréter le texte et de se nourrir de ses ressources, vise à attribuer aux œuvres une diversité de sens et de valeurs, en considérant le-la récepteur-riche comme faisant partie de ce processus.

Il reste néanmoins possible de lire fonctionnellement un texte écrit dans une visée littéraire et de lire littérairement un texte écrit dans une visée fonctionnelle. Par ailleurs, le-la récepteur-riche combine nécessairement deux manières complémentaires de construire du sens :

- la réception participative s'attache au déroulement successif des énoncés et à la construction progressive de l'univers référentiel : soumis à la tension narrative ou dramatique, ce mode de lecture est lié aux phénomènes d'identification et de projection affective ;
- la réception distanciée s'attache à l'inverse à interroger les sens, les formes, les structures* qui sont mobilisé.e.s par les textes : le-la récepteur-riche privilégie ici une attitude de questionnement et de réflexion. L'œuvre fait aussi écho au monde (réfèrent et actuel) et ouvre des possibilités et des clés de compréhension de celui-ci, elle peut devenir un vecteur d'ouverture sur l'autre et la société, dans sa complexité.

Ces deux approches de réception, pareillement nécessaires à toute construction de sens, constituent un enjeu important de la classe de français. Il convient de les valoriser l'une et l'autre et d'exercer les élèves à les pratiquer de manière articulée. Cette alternance entre les deux modes de réception caractérise la « lecture littéraire » ou artistique.

➤ Focus sur les processus* et les stratégies de réception

Les processus* sont mis en œuvre plus ou moins inconsciemment et simultanément selon le degré d'autonomisation. Les processus* de réception sont similaires, qu'il s'agisse de lecture (textuelle ou iconique) ou d'écoute.

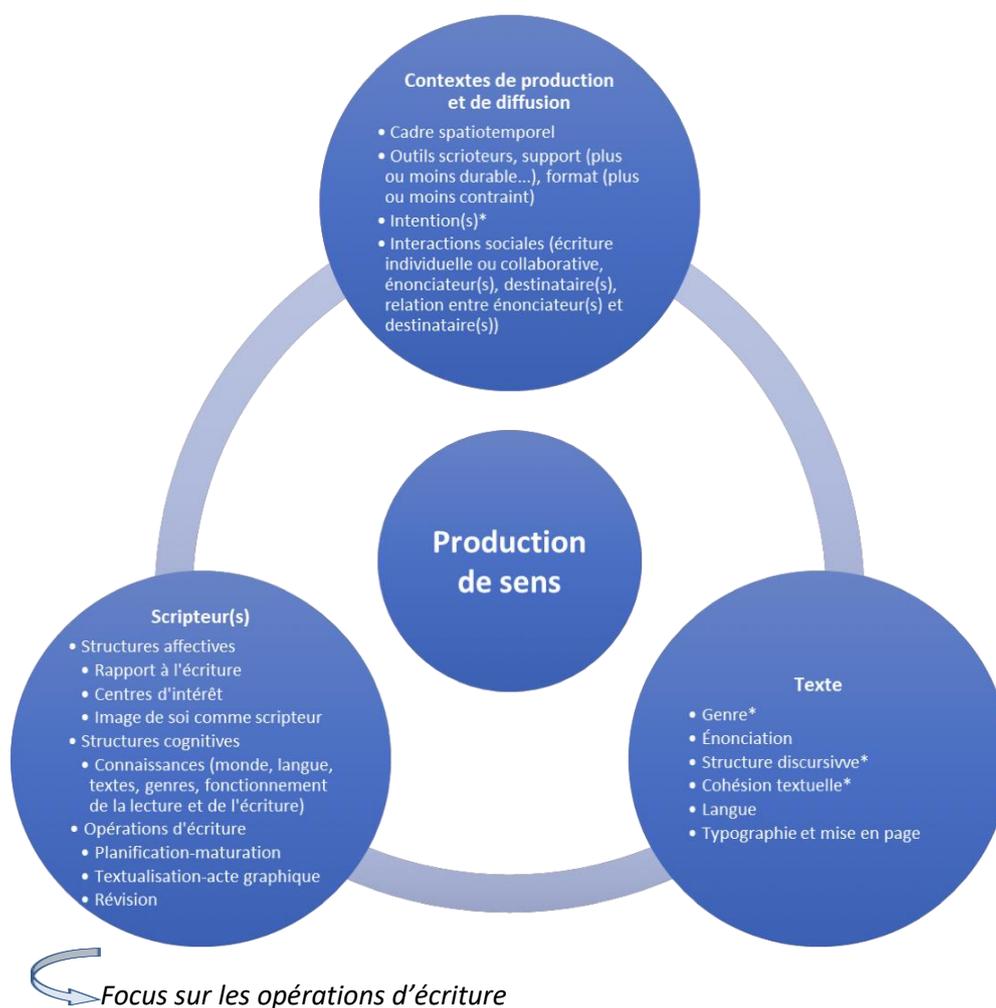
Les processus*
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des signes : <ul style="list-style-type: none"> • écrits : signes linguistiques (mots), typographiques... • iconiques : format, support, matière, cadrage, composition, lumière, procédés cinématographiques... • sonores : signes linguistiques (mots), bruits, musique, voix... • corporels : gestes, mimiques, regard... ; • Se construire une représentation mentale au niveau local et global ; • Sélectionner, mémoriser, lier entre elles des informations plus ou moins explicites ; • Mobiliser des connaissances ; • Anticiper ; • Inférer ; • Autoréguler son activité.

En revanche, les stratégies sont adoptées consciemment par le·la récepteur·rice en fonction de son projet et du texte (langage, genre, support...), elles peuvent être spécifiques :

Les stratégies		
Langage écrit	Langage iconique	Langage sonore
<p>Assurer la lisibilité, l'audibilité ; Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute ; Identifier le genre du texte ; Identifier la situation de communication.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - intégrale, sélective, de survol ; - linéaire, tabulaire, hypertextuelle (navigation en convoquant des niveaux de profondeur) ; - avec ou sans retour en arrière ; - silencieuse ou à voix haute ; - lente ou rapide ; - avec ou sans annotations, traces (par exemple à l'aide d'un logiciel de référencement) ; - avec outils de référence (dictionnaire...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités de lecture : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré) ; - Intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres) ; - avec ou sans retour en arrière, - avec ou sans ralenti (document enregistré) ; - avec ou sans déplacement du récepteur·rice (image non enregistrée) ; - avec ou sans agrandissement ou circulation dans l'image (document enregistré) ; - avec ou sans traces (annotations, enregistrement). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des modalités d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> - directe ou différée (document enregistré) ; - intégrale ou sélective (document enregistré avec plages ou chapitres) ; - avec ou sans retour en arrière (document enregistré) ; - avec ou sans traces (notes, enregistrement).

5.2 Écrire : présentation schématique de l'activité d'écriture

L'écriture d'un texte peut être définie comme une activité par laquelle un-e ou plusieurs scripteur-ric-e-s produisent, dans un contexte particulier, du sens linguistiquement structuré. Cette production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le-la scripteur-ric-e, le texte et le contexte.



➤ Focus sur les opérations d'écriture

Planification-maturation : le texte en préparation

- Analyser la situation de communication :
 - cadre spatiotemporel : lieu social, institutionnel, moment ;
 - intention* dominante ;
 - format attendu : longueur, outils, support ;
 - énonciateur-riche : identité, statut, un ou plusieurs scripteur(s)... ;
 - destinataire (tel que l'énonciateur-riche se le représente) : identifié ou non, soi ou autrui, un ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières... ;
 - relation entre énonciateur-riche et destinataire : familière ou distante, à égalité ou hiérarchisée... ;
- Déterminer, éventuellement à travers un début de mise en oeuvre (écrit intermédiaire*), un genre*, une structure discursive*, une posture énonciative, des contenus... en convoquant les connaissances disponibles ;
- Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer... ;
- Convoquer les règles de courtoisie (face et territoire)*.

Textualisation et acte graphique : le texte en production

- Éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaires, de logiciels d'aide à la rédaction.
- Produire un texte : énonciation, structure discursive*, cohésion textuelle*, langue (syntaxe, lexicque, orthographe, typographie et mise en page, ... ;
 - Gérer la (dactylo)graphie dans ses dimensions physique et technique : maîtrise du tracé et de la lisibilité, posture, geste, maniement de l'outil...

Reprise et relecture : le texte en révision

- Éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaires, de logiciels d'aide à la rédaction.
- Confronter la production* à l'intention* et aux normes de référence :
 - repérage et analyse des problèmes ;
 - rectifications possibles ;
 - modifications éventuelles (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer) ,...

Remarque : les normes de l'écrit

Les normes de l'écrit se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres. Ainsi, elles varient souvent selon la situation de communication : le-la scripteur-riche qui doit veiller à ce que son discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle iel se trouve alors que le-la récepteur-riche évalue le discours d'un.e scripteur-riche...

Les normes de l'écrit sont linguistiques quand elles concernent l'orthographe, la ponctuation, le lexicque, la morphosyntaxe, la typographie, ...

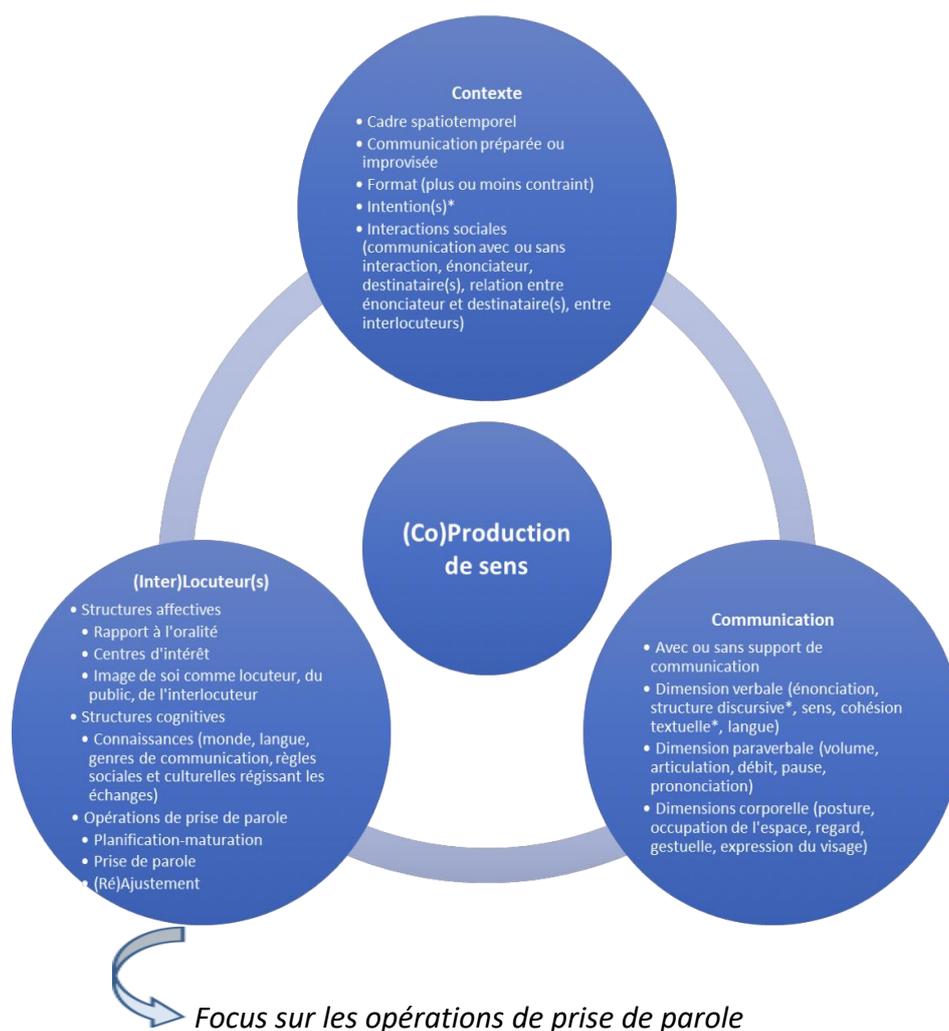
Elles sont aussi sociales quand elles tiennent compte des règles de courtoisie (face et territoire)*.

Elles ne sont pas absolues, elles varient selon les époques et les lieux et sont notamment influencées par les nouvelles technologies.

Parmi ces règles, on veillera à mettre en œuvre l'orthographe rectifiée et la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres.

5.3. Prendre la parole : présentation schématique de l'activité de prise de parole

La prise de parole peut être définie comme une co-construction de sens en direct entre plusieurs sujets dans un contexte particulier.



Focus sur les opérations de prise de parole préparée

Planification-maturation : la parole, la voix et le corps en préparation

- Analyser la situation de communication :
 - cadre spatiotemporel : lieu social, institutionnel, moment... ;
 - intention* dominante ;
 - format attendu : durée, outils, support ;
 - énonciateur·rice : identité, statut, un ou plusieurs énonciateur·rice-s... ;
 - destinataire (tel·le que l'énonciateur·rice se le représente) : identifié ou non, un ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières... ;
 - relation entre énonciateur·rice et destinataire : familière ou distante, à égalité ou hiérarchisée... ;
- Déterminer un genre, une structure discursive*, une posture énonciative, des contenus... en convoquant les connaissances disponibles ;
- Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer... ;
- Élaborer éventuellement un écrit intermédiaire* ;
- Réaliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication ;
- Convoquer les règles de courtoisie (face et territoire)* ;
- S'entraîner à l'oralisation (fluidité du propos, gestion du stress...).

Prise de parole : la parole, la voix et le corps en interaction

- Produire une communication dans ses dimensions verbale (énonciation, structure discursive*, sens, langue, cohésion textuelle*), paraverbale (volume, articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporelle (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage) ;
- Produire des indices verbaux, paraverbaux et corporels qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation ;
- Assurer l'enchaînement des interactions ;
- Utiliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication ;
- Respecter les normes de l'oral (voir infra).

(Ré)Ajustement : la parole, la voix et le corps en ajustement

- Identifier les signes (verbaux, paraverbaux et corporels) de connivence ou d'alerte d'une récepteur·rice/interlocuteur·rice ;
- Adapter la prise de parole.

Remarque : les normes de l'oral

Les normes de l'oral se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres. Elles varient fortement selon la situation de communication. Les (inter)locuteur·rice-s doivent veiller à ce que leur discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle iels se trouvent. De cette attention dépendent l'audibilité, l'intelligibilité et la recevabilité de leur discours.

Les normes de l'oral sont (para)linguistiques. Elles concernent la prononciation, les pauses et le débit, le volume, l'intonation, le lexique, la syntaxe de l'oral, ...

Comme les normes écrites, elles sont sociales (les règles de courtoisie*, gestuelle ou tenue vestimentaire sont soumises à des usages plus ou moins codifiés) et non absolues (variabilité selon les époques et les lieux).

Parmi ces règles, on veillera à mettre en œuvre la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres.

5.4. Connaissances langagières : focus sur la langue

Le cours de français est un lieu privilégié d'enseignement et d'apprentissage de savoirs langagiers et de réflexion sur la langue.

- Approche de la langue comme système : étudier la langue comme système suppose de distinguer ses différents niveaux d'analyse : phonétique, orthographe, lexique, syntaxe, texte et discours. Pour chacun de ces niveaux, il importe de s'interroger sur leurs fonctions et leurs fonctionnements.
- Approche sociohistorique de la langue : certains aspects de la langue peuvent être abordés selon divers paramètres de variation : temps, espace (francophonie, régions...), situation de communication, médium et support de communication.

Productions possibles en lien avec les UAA

UAA 0 : elle invite l'élève à expliciter les notions langagières et linguistiques mobilisées lors de la réalisation de différentes tâches précitées.

UAA 1 : on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre dimension ou facteur de variation.

UAA 2 : La recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant-e peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.

UAA 3 et 4 : on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à la langue.

UAA 5 : les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent l'exploitation de certaines ressources langagières spécifiques à la production* envisagée.

UAA 6 : l'élève peut être amené à interpréter, apprécier les effets de sens générés par des choix langagiers.

5.5. Connaissances littéraires et artistiques : focus sur la littérature et les arts

Parallèlement à sa mission langagière, le cours de français a pour objectif de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier. Il convient, pour ce faire, de favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé pour permettre d'en saisir les enjeux respectifs et les articulations. Il ne s'agit donc pas de promouvoir une vision encyclopédique ou au contraire anecdotique des savoirs culturels.

La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français.

Cadre des connaissances littéraires et artistiques

	Moyen Age	Renaissance	XVII ^e – XVIII ^e siècles	XIX ^e – XX ^e siècles	Depuis 1968
	« Émergence »	« Bouillonnement »	« Vers la stabilisation »	« Révolutions »	« Éclatement »
Courants, mouvements, écoles, regroupements...		<ul style="list-style-type: none"> • Humanisme 	<ul style="list-style-type: none"> • Baroque • Classicisme • Lumières 	<ul style="list-style-type: none"> • Romantisme • Réalisme - Parnasse • Symbolisme et artistes maudit-e-s • Surréalisme • Littérature engagée • Avant-gardes du XX^e siècle (Nouveau Roman, Nouveau Théâtre, Nouvelle Vague...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Postmodernité
Facteurs de rupture, événements et éléments déterminants	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Avènement de la chrétienté • Développement des langues européennes, notamment la variété des langues romanes 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Réformes religieuses • Découvertes techniques et géographiques • Redécouverte de l'Antiquité 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Contre-Réforme • Centralisation du pouvoir monarchique • Développement du rationalisme (sciences, philosophie...) 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Révolutions politiques européennes • Montée de l'individualisme • Montée des nationalismes, des impérialismes et des totalitarismes ; conflits mondiaux • Autonomisation de l'art et des artistes • Révolutions techniques, scientifiques et industrielles • Démocratisation et massification de la culture • Internationalisation 	Notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Contestation des systèmes • Individualisme • Mondialisation • Développement des technologies de l'information et de la communication • Développement d'une culture propre aux adolescent-e-s
Valeurs sous-jacentes aux productions littéraires et artistiques	<ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs de la chrétienté 	<ul style="list-style-type: none"> • La langue française (légitimation et enrichissement) • Les valeurs littéraires, artistiques et philosophiques de l'Antiquité • L'Humain, l'individu, la liberté • La connaissance 	<ul style="list-style-type: none"> • Les valeurs mondaines, la bienséance/le jansénisme • L'ordre et la raison/le mouvement et la passion • « L'honnête homme »/le-la libertin-e • La tradition/l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Le « je »/ « l'homme universel » • La liberté • Le passé national • Le libéralisme/le socialisme • La référence au réel/à l'invisible • L'art pour l'art 	<ul style="list-style-type: none"> • Le métissage, le recyclage... • Le cosmopolitisme • L'éphémère • La liberté individuelle, le relativisme

Genres littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • Épopée • Roman courtois • Poésie lyrique • Théâtre profane et religieux • Fabliau •... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonnet • Roman rabelaisien • Essai •... 	<ul style="list-style-type: none"> • Théâtre : tragédie - comédie • Fable • Conte philosophique • Roman épistolaire •... 	<ul style="list-style-type: none"> • Roman • Nouvelle • Poésie • Chanson • Théâtre : drame, comédie, théâtre de l'absurde • Autobiographie • BD • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Roman • Nouvelle • Chanson - rap - slam... • Écritures de soi, autofiction... • Théâtre • Essai • Littérature numérique • BD - Roman graphique •...
L'institution littéraire : <ul style="list-style-type: none"> • Statut de l'artiste, conditions de production / diffusion / réception • Instances de légitimation 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativité des notions d'auteur-riche, de texte (non fixé) • Réception collective par le biais de performances orales, fréquemment associées à la musique 	<ul style="list-style-type: none"> • Naissance de l'artiste (signataire de ses œuvres) • Diffusion amplifiée des œuvres grâce à l'imprimerie • Réception plus individuelle • Reconnaissance par les pairs au sein de groupes limités 	<ul style="list-style-type: none"> • Professionnalisation de l'écrivain-e • Centralisation par le pouvoir politique : l'auteur-riche est au service du pouvoir et rétribué-e par lui, soumis-e aux règles académiques • Règne de la censure et développement des moyens de contournement • Réception : à la Cour et à la ville via les salons, puis les cafés • Aménagement et équipement de théâtres • Création de l'Académie 	<ul style="list-style-type: none"> • Droits d'auteur-riche assurant propriété intellectuelle et revenus • Affranchissement par rapport au pouvoir politique et religieux • Revendication d'appartenance à des écoles, mouvements... • Développement du monde de l'édition, de la littérature populaire, de la presse • Clivage du champ littéraire entre production restreinte et production élargie • Presse, revues littéraires, critique, prix littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> • Médiatisation des écrivain-e-s et de la littérature via la télévision, la toile, les salons du livre, les rencontres, les festivals qui rapprochent écrivain-e-s et lecteur-riche-s • Refus des écrivain-e-s d'être enfermé-e-s dans un mouvement, une école, un genre*... • Apparition de nouvelles productions culturelles multimodales, hybrides • Affaiblissement de la frontière entre champs restreint et élargi • Marchandisation du livre et des arts • Montée en puissance du lecteur-e et des écritures de la réception grâce à l'émergence des TIC

- Entrée par les genres* : une autre manière d'aborder la littérature est l'entrée par les genres* : le récit, le théâtre, la poésie et l'essai. S'agissant du récit, le tableau ci-dessous organise ses différentes formes et ses différents mondes.

Récits	
Formes	Genres* et registres*
<ul style="list-style-type: none"> • Romans • Nouvelles • Contes, légendes et mythes • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Récits réalistes • Récits de l'étrange <ul style="list-style-type: none"> - Merveilleux - Fantastique - Science-fiction - Fantasy - ... • Récits policiers • Récits philosophiques • Récits de vie • ...

• Minimum prescrit

En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres*.

En quatrième année, l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables.

Au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.

Productions possibles en lien avec les UAA

UAA 0 : elle invite l'élève à expliciter les savoirs littéraires et artistiques mobilisés lors de la réalisation de différentes tâches.

UAA 1 : on peut demander aux élèves de mener une recherche de plus ou moins grande ampleur (du document au dossier), sur l'une ou l'autre notion des différents tableaux.

UAA 2 : la recherche précitée et/ou des contenus transmis par l'enseignant-e peuvent naturellement déboucher sur un résumé ou sur une synthèse, orale ou écrite.

UAA 3 et 4 : on pourra inviter l'élève à prendre position et à argumenter, à l'écrit ou à l'oral, sur des questions relatives à l'art et/ou à la littérature.

UAA 5 : les interventions sur une œuvre littéraire ou artistique supposent une compréhension fine de l'œuvre source faisant appel à des notions présentes dans l'un ou l'autre tableau..

UAA 6 : le compte-rendu d'une expérience culturelle s'enrichira tout au long du cursus grâce à la découverte et l'organisation progressive des notions présentes dans les tableaux. Tel est d'ailleurs un des enjeux du bilan d'expériences attendu en fin de 6e année.)

6. Perspectives/considérations pédagogiques

Selon le projet pédagogique de l'école, l'enseignant·e veillera à se baser sur certains fondamentaux méthodologiques liés directement à la pédagogie active, évoqués pour la plupart dans l'introduction spécifique (cf. 3.4) et explicités ci-dessous :

6.1. L'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité est une perspective globale de l'enseignement actif ; c'est la méthode par laquelle des liens cognitifs se créent sur un même sujet, à travers plusieurs cours ou plusieurs disciplines. L'objectif est d'acquérir une connaissance du monde au départ du concret, du vécu et d'aboutir peu à peu à un balisage des notions à travers le prisme des différentes disciplines et cela en donnant du sens et en inscrivant les apprentissages dans un contexte mobilisateur. L'étude dans la globalité d'un objet d'apprentissage favorise la compréhension, comme cela est le cas dans la réalité. L'approche par compétences a mis en évidence un nombre important de compétences communes, en tout ou partiellement, à plusieurs cours et c'est particulièrement le cas pour le cours de français (comprendre des consignes et expliciter des procédures, rechercher, collecter et garder des traces de l'information, résumer, réduire et synthétiser, défendre une opinion, ...) Ainsi, l'interdisciplinarité est présente tout au long du parcours des élèves en cours de français et s'ancre notamment grâce au travail par centres d'intérêt* / fils conducteurs* / thématiques*. Elle s'appuie sur la réflexion collaborative et est nourrie par les thèmes, le plan de travail* et/ou la ligne du temps des apprentissages* qui en résultent. Elle s'enrichit également à travers les divers projets, le théâtre, les excursions, le voyage scolaire...⁴

L'interdisciplinarité repose sur une coordination nécessaire et régulière au sein des équipes, et reste le moteur de la pédagogie du projet. Même si les exigences programmatiques se font de plus en plus impérieuses, il faut garder à l'esprit que les ponts sont possibles, que nous les construisons, convaincu·e·s que c'est aussi cette méthode qui donne du sens au savoir.

6.2 L'expression

L'expression en général est au cœur de nos pratiques. Partant du postulat que l'élève est acteur·rice/acteur·rice de ses apprentissages et que l'enfant/adolescent·e est un individu à part entière au sein d'un groupe hétérogène, l'expression sera un moyen privilégié pour valoriser les différents profils d'apprentissage des élèves et les différentes dynamiques de groupes. L'enseignant·e s'efforcera de rendre l'élève acteur·rice de ses apprentissages en lui donnant la possibilité de faire, d'expérimenter, de tâtonner et de se tromper. Mais avant tout, iel s'appliquera à lui permettre d'adopter une posture d'acteur·rice de ses apprentissages et du milieu dans lequel iel évolue.

Cette expression peut prendre diverses formes au sein du groupe-classe comme, par exemple, la création d'une pièce de théâtre. Les enjeux pédagogiques et humains de ce type de projets sont nombreux et essentiels au développement global des élèves. Iels doivent rechercher, écrire, construire, discuter, choisir, s'écouter, déconstruire, oser, mémoriser, coller, réciter, bouger, observer, créer, danser, s'accorder, se dépasser. Les résonances peuvent parfois être très profondes ; faire

⁴ Définition librement inspirée du livre *Collectif d'auteurs - Ecole Decroly cent ans – sans temps*, éditions école Decroly, 2007

passer des messages, dire qui ils sont, où ils aimeraient aller, ce qu'ils voudraient voir évoluer dans le monde qui les entoure. Cette pratique est susceptible de rejoindre les attendus de l'UAA4 lorsque l'élève exprime un avis argumenté, prend position et étaye oralement une opinion (au 2e degré) ou lorsqu'il discute et négocie avec ses pairs afin d'aboutir à une position commune (au 3e degré).

Une autre forme possible est celle du texte libre qui est un texte écrit sans contrainte d'écriture aucune, ni en termes de sujet ni en termes de forme. Il s'agit d'un outil fondamental de la pédagogie Freinet qui permet de mettre en œuvre l'expression libre et la méthode naturelle d'écriture. Il peut se pratiquer notamment durant les périodes de travail autonome*. Il sert de base à différents apprentissages tels que la maîtrise de la langue, la structuration des phrases et du récit, l'enrichissement du vocabulaire, le développement de l'imaginaire, l'expression des idées... La pratique du texte libre peut donner lieu à un travail de relecture, d'amélioration et de valorisation de la part de l'élève. Il peut avoir pour vocation d'être partagé/publié avec le groupe classe/le-la professeur-e/l'école/les correspondant-e-s de la classe... Cette pratique est susceptible de rejoindre les attendus de l'UAA5 quand elle amplifie, recompose ou transpose une œuvre littéraire ou artistique et de l'UAA6 lorsqu'elle relate une expérience culturelle.

En écriture, la pratique du texte libre implique qu'il faut accorder à l'élève le temps de la création et du partage (avec le reste de la classe, de l'école ou avec l'extérieur) et développer sa fierté face à ses réalisations. Son travail d'écriture pourra être traité comme un texte d'auteur·rice et donc lu et analysé comme tel en cours de français.

6.3. Du concret vers l'abstrait

Les élèves sont amenés à appréhender le monde de façon globale à travers leurs sens. Ils construisent leurs apprentissages à partir de l'environnement proche et de leur vécu qui évolueront parallèlement à leurs capacités d'abstraction. Il est donc important d'inviter le plus possible le monde réel dans les apprentissages. En cours de français, ceux-ci se basent au maximum sur des cas réels, plutôt que sur des situations et exercices fictifs (inviter des acteur·rice·s de la société extérieur·e·s à l'école, organiser des sorties culturelles extérieures à l'école pour découvrir, observer, analyser et rencontrer des éléments du monde culturel, convoquer des productions* d'élèves ...). Le concret est aussi un vecteur essentiel de l'interdisciplinarité ; de la surprise* en maternelle au voyage scolaire au 3^e degré du secondaire, il permettra de former des concepts communs et, à travers des approches de plus en plus fines, en observant, associant et exprimant, d'élaborer des synthèses.

On partira de sorties, excursions, voyages scolaires, rencontres avec le monde culturel ou médiatique, de l'actualité, de situations concrètes, des centres d'intérêt*/ fils conducteurs* / thématiques*, des questionnements des élèves... pour construire progressivement le sens, les définitions, les concepts, les modèles et ainsi aller vers la généralisation et l'abstraction.

6.4. Le travail autonome / travail en autonomie*

Le travail autonome ou travail en autonomie*, quand il est utilisé, constitue une pratique qui se décline selon des critères propres à chaque école. L'existence et le déroulement des séances de « TA » varient d'une école à l'autre, ce processus est précisé dans le projet pédagogique de chaque école.

Lorsque cela existe, une ou plusieurs périodes de cours sont incluses dans la grille horaire. Durant ces heures, l'élève est en autonomie et travaille à une série d'activités au choix. Ce travail peut se

poursuivre ou se développer lors de périodes « de fourche / remplacement / licenciement » ou dans le cadre du travail à domicile.

Pour exemple, citons différentes activités (liste non exhaustive et à adapter selon les classes) :

- écrire : un texte libre, un compte-rendu, un article, une fiche de lecture, exercer et améliorer sa maîtrise de la langue via des révisions et exercices... ;
- lire : un roman, une nouvelle, un poème, des documents... et en rendre compte oralement ou par écrit;
- parler : faire une présentation orale, présenter une lecture, jouer une saynète... ;
- écouter : écouter et prendre note d'un exposé, d'une conférence...

Les objectifs sont multiples : apprendre à réaliser un travail varié, qui répond aux besoins de l'élève, à ses envies et aux contraintes posées par l'enseignant-e ; apprendre à s'organiser dans son travail afin de le mener à bien dans le respect des engagements ; revoir, développer ou renforcer ses apprentissages de manière autonome et responsable.

La part de l'enseignant-e est importante : iel accompagne l'élève, le-la guide, le-la conseille, l'encourage et enfin, évalue ou coévalue les apprentissages et l'organisation du travail.

Les séances de TA se clôturent éventuellement par un temps de partage*, une évaluation, une présentation ...

6.5. La recherche

La recherche est une tâche complexe qui est au cœur des pédagogies actives. En effet, c'est par le questionnement, le tâtonnement et la confrontation inhérents à l'activité de recherche que l'élève s'investit dans son apprentissage. La tâche dite de "recherche" dans les pédagogies actives regroupe les UAA1 et 2 car elle constitue une tâche complexe qui va au-delà de la recherche de documents et de la sélection d'informations que recouvre l'UAA1. En effet, l'élève sera amené à manipuler les informations sélectionnées dans une rédaction qui réduit, résume, compare ou synthétise le ou les documents-sources.

En cours de français, l'activité de recherche peut être développée selon deux grands axes : une recherche libre axée autour d'un sujet donné ou choisi par l'élève, ou alors une recherche guidée via un corpus transmis par le-la professeur-e.

L'activité de recherche n'est pas une fin en soi, elle contribue à la construction du savoir qui prendra, suivant les projets, des finalités ou étapes différentes : panneau, diaporama, synthèse, trace dans le cahier... Ajoutons que la recherche de documents est une étape qui, dans nos pratiques, est généralement liée à d'autres compétences, une étape à développer au sein d'une tâche plus complexe. Son évaluation certificative n'est pas ciblée spécifiquement avant le 3e degré.

Il est essentiel d'amener les élèves à une méthodologie de la recherche : prise de notes continues durant la tâche, sources clairement indiquées... L'évaluation de cette recherche peut d'ailleurs se baser uniquement sur ces premières notes établies par les élèves.

Cette activité de recherche et sa méthodologie sont également profondément liées aux nouvelles technologies. Les élèves apprennent à rechercher l'information de manière pertinente et adaptée à celles-ci : choix des sources, choix des extraits, liens hypertextes

De même, iels intègrent l'idée qu'une recherche se doit d'être personnelle et que les informations trouvées doivent être reformulées. En effet, l'activité de recherche soulève la question du plagiat qui doit faire l'objet d'un discours clair auprès des élèves : distinguer la reformulation, la référence, la citation, le copier-coller...

Enfin, l'activité de recherche peut également être associée au fondamental de la coopération. Dans ce cas-ci, on veillera à répartir les tâches au sein de chaque groupe défini, afin que le travail de l'élève soit clairement balisé.

6.6. La coopération/co-construction/travail collaboratif

Les valeurs de coopération et de solidarité font partie des principes pédagogiques de base des écoles à pédagogie active dans lesquelles le groupe est un des éléments clés de l'apprentissage. L'utilisation méthodologique du groupe classe et du travail en groupe se décline de nombreuses façons. Les élèves font partie d'un groupe classe : la diversité de leur point de vue, de leur manière d'apprendre, d'être..., enrichit chacun-e de ses membres. Cet enrichissement s'effectue notamment par l'échange et la confrontation de représentations, d'idées et de points de vue. Le groupe est dans ce cas une ressource pour l'élève et l'enseignant-e.

Le travail collaboratif se réalise aussi en plus petits groupes interclasses et/ou interannées, lors des phases intermédiaires de travail en classe : réaliser une proposition de classement/ de schéma, élaborer une réflexion à partir d'observations, rédiger une définition, développer une proposition créative ...; Il s'agit de rechercher et construire le savoir de manière plus autonome, dans les tâches à accomplir dans lesquelles les élèves devront s'organiser, à travers des travaux de recherche notamment afin de mener à bien un travail plus abouti, un exposé...

7. Perspectives numériques

Le Pacte pour un enseignement d'Excellence rappelle l'importance du développement du numérique dans les écoles. « L'école a un rôle de premier ordre à jouer dans le développement des compétences* nouvelles induites par la transition numérique. L'enseignement va donc déployer une éducation à la fois au numérique et par le numérique ⁵ Le développement dépend de la stratégie de l'école et de la politique qui y est menée. En fonction des moyens alloués, il sera plus ou moins aisé de faire appel aux outils numériques. Pour le cours de français, il est important d'axer la réflexion sur le numérique en trois points :

7.1 Comportements responsables

Il s'agit de responsabiliser les élèves face à l'usage de l'outil. En français, une attention sera portée plus particulièrement à l'utilisation des données, à la question des sources et du plagiat, à la référence bibliographique et ses codes. Une formation spécifique au numérique et à ses outils peut d'ailleurs être envisagée pour les élèves : on peut prendre du temps en cours pour expliciter certaines fonctions sur word ou pdf, en fonction des besoins des élèves et des outils à disposition dans l'école... De manière générale, les élèves devront intégrer les enjeux liés à l'usage du numérique. Bien souvent, l'enseignant·e se retrouve face à des élèves qui ne savent pas ou peu utiliser des logiciels de traitement de texte ou de présentation. Il ne s'agit pas de laisser les élèves face à l'outil informatique sans leur donner des clés de compréhension. Il est faux de penser que les élèves, vivant dans un monde ultra connecté, en maîtrisent les outils.

7.2 Ressources pour les élèves

La multitude de données en ligne peut s'avérer utile dans le cours de français. Par exemple, les élèves ont accès à de nombreux ouvrages anciens et numérisés sur le site officiel Gallica (gallica.bnf.fr). Cette bibliothèque en ligne est précieuse pour toute activité de recherche*. Il en est de même pour toute une série d'autres sites, en renouvellement constant (par exemple, pour des textes libres de droits⁶ . L'enseignant·e pourra également, en fonction des outils à disposition dans l'école, partager en ligne des dossiers de lecture, des documents, des ressources en vue du travail autonome*.... Enfin, le correcteur orthographique s'avère un outil intéressant pour les élèves en difficulté voire même sans difficultés particulières dans ce domaine (par exemple, le logiciel Antidote).

7.3 Élèves à besoins spécifiques

L'outil numérique s'avère pertinent dans la gestion des aménagements raisonnables pour les élèves porteurs de troubles. En effet, outre l'usage du correcteur orthographique et syntaxique précédemment mentionné, la prise de notes du cours sur ordinateur peut supprimer des difficultés d'ordre de la graphie.

⁵ Pacte pour un enseignement d'excellence, <http://felsi.eu/wp-content/uploads/2011/02/417308-Guide-DIRECTIONS.pdf>, consulté le 27 novembre 2019).

⁶ <https://www.ebooksgratuits.com> consulté le 9/11/2021; pour l'Histoire de la littérature: https://www.youtube.com/results?search_query=alain+viala+histoire+de+la+littérature consulté le 9/11/2021).

8. Évaluation

L'évaluation se veut continue car il s'agit d'évaluer les apprentissages de l'élève tout au long de ceux-ci et non sur un seul moment. Les évaluations permettent cependant de suivre l'élève à un moment donné et de communiquer à ses parents « une photo » de sa progression. L'évaluation est également spiralaire*, les élèves sont donc continuellement amené-e-s à retravailler et réinvestir les compétences*, savoir-faire et savoirs mobilisés précédemment.

Si tout peut être objet d'évaluation (par exemple : la participation aux débats, les « brouillons » et essais, les travaux de groupes et individuels, les contrôles, les causeries ou présentations orales, les cahiers ou classeurs ...etc), seuls les attendus du référentiel seront évalués certificativement et de manière exhaustive. Les autres propositions d'évaluation doivent appartenir au registre de l'évaluation formative ou diagnostique. L'objectif de l'évaluation est bien pour l'élève de trouver des moyens de progresser, de s'améliorer. En ce sens, l'enseignant-e sera encouragé-e à commenter les évaluations (le plus souvent par écrit) afin d'identifier les difficultés des élèves et de proposer des pistes de remédiation (éventuellement reprises en travail autonome*, soutien disciplinaire, tutorat, évaluation différenciée*, aménagements...). L'enseignant-e veillera, le plus souvent possible, à encourager les élèves dans leur travail.

L'évaluation pourra être différenciée* : les objectifs ne sont pas nécessairement les mêmes pour chaque élève. Ce qui primera sera l'évolution de l'élève, le fait qu'il se soit dépassé-e et qu'il progresse dans l'acquisition des savoirs et des compétences*.

L'évaluation pourra être faite par l'enseignant-e, par les autres élèves (co-évaluation*), par l'élève lui-même (auto-évaluation*), parfois par chacun-e des intervenant-e-s. Toutes ces évaluations seront prises en considération dans un objectif de progression.

Une place importante sera donnée à la remédiation, immédiate ou différée, afin de permettre à l'élève de progresser. Cette remédiation pourra prendre la forme de corrections d'évaluations au tableau, de correctif distribué aux élèves, de corrections orales, de corrections entre pairs, de travail en autonomie*, de soutiens disciplinaires, de tutorat, d'évaluation différenciée*, d'aménagements...

Généralement, les compétences de communication installées et développées au cours de français s'évaluent au travers des productions* demandées aux élèves. Pour évaluer ces productions*, le référentiel impose différents critères :

8.1 Tableau des critères d'évaluation* d'une production*

Critères*	Type	Indicateurs
Lisibilité ou audibilité.	Critères matériels.	<ul style="list-style-type: none"> • calligraphie / typographie. • présentation / mise en page. • volume, articulation et débit. <p>Le·la destinataire doit pouvoir reconnaître aisément les mots, les propositions et les phrases qui constituent l'énoncé. C'est la condition sine qua non pour que le·la destinataire ait accès à l'énoncé.</p>
Intelligibilité.	Critères linguistiques.	<p>- Clarté lexicale et syntaxique : utilisation de termes propres, absence d'ambiguïtés, ...</p> <p>- Cohésion textuelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organisation et hiérarchisation des informations (variations typographiques, titraille, puces, gestes structurants à l'oral...); • usage des différents moyens d'enchaîner les phrases (surtout progression thématique, connecteurs et anaphore) ; • compatibilité des marques de la posture énonciative impliquant la compatibilité des temps verbaux ; • chaînes d'accord : les accords entre les supports d'information (donneurs des marques de nombre, de genre et de personne) et les apports (receveur·euse·s de ces marques). <p>La cohésion textuelle n'est pas à confondre avec la cohérence (discursive), qui résulte des opérations accomplies pour assurer la réalisation de l'intention* de l'énonciateur·rice (informer, persuader, faire obéir et exprimer et susciter un rapport singulier au monde et/ou au langage).</p>
	Critères de contenu.	<p>- Densité de l'information suffisante et proportion acceptable d'implicite.</p> <p>- Organisation de l'information selon une structure* manifeste (narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale,...).</p>
Recevabilité.	Critères de communication.	<p>- Respect des normes linguistiques en vigueur dans le cadre où la communication se produit et/ou respectées par le·la destinataire, notamment orthographe, vocabulaire, syntaxe et registre.</p> <p>- Respect des règles de courtoisie* et/ou qui ne heurtent pas les références partagées : ne porte pas atteinte à la face (image de soi positive valorisante que l'on s'efforce de construire et d'imposer dans l'interaction verbale) ou au territoire d'autrui (face négative, lieux, objets, moments, domaines de pensée dont l'accès est interdit ou réservé).</p>
Pertinence à l'intention* ou à ce qui est demandé.	Critères de contenu.	<p>- Adéquation à l'intention* (ou à ce qui est demandé).</p> <p>- Adéquation à la thématique dont il est question.</p> <p>Remarque : le respect des conventions du genre* peut être évalué soit dans le critère « pertinence » (à ce qui est demandé), soit dans le critère « recevabilité » (la production* respecte les conventions du genre*).</p>

9. Situations d'apprentissage*

Nos situations d'apprentissage sont en lien avec nos pratiques pédagogiques et nos réalités de terrain. Les processus d'observation, de recherche, d'essais/erreurs, d'association, d'hypothèse, de vérification, etc..., même s'il sont absents du référentiel, introduisent l'acquisition des compétences dans une démarche active. Ces étapes occupent une place majeure dans les situations décrites et au terme de celles-ci, les élèves auront été amenés à traverser les processus repris dans le référentiel - appliquer, transférer et connaître.

9.1.

UAA0 Justifier une réponse, expliciter une procédure	
Axe sur les fondamentaux : le travail autonome / travail en autonomie*	
Situation d'apprentissage*	Faire le bilan de ses besoins de révision, renforcement ou dépassement à partir d'une correction de production*.
Compétence*	Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur
Acquis d'apprentissage*	Au terme, les élèves seront capables de : Repérer leurs erreurs, difficultés ou forces et mettre en œuvre des moyens pour les prendre en charge. Adopter un regard réflexif sur ce qui a été appris et/ou sur la manière de réaliser la tâche demandée et l'expliquer (procédure).
Durée	4 à 6 périodes.
Prérequis et ressources	La pratique du travail autonome*, depuis le 1 ^e degré, constitue une des bases de l'individualisation de l'apprentissage. L'élève, guidé.e par le-la professeur.e, est responsable de ses choix et avancements. Le-la professeur.e mettra à disposition de l'élève une série de ressources et parcours (fiches, ouvrages, grilles, référents,...) portant sur les savoirs, savoir-faire et compétences* à reprendre / renforcer / dépasser.
Matériels/ Supports	Plan de travail (planification), toutes ressources utiles à l'appréhension, la compréhension, l'exercitation et l'évaluation de la prise en charge d'une procédure individualisée.
Public cible	De manière progressive et accompagnée au 2 ^e degré, en autonomie au 3 ^e degré.
Pistes pédagogiques	Cette pratique peut être développée dans tous les cours, en suivant les mêmes procédés.
Déroulement de l'activité	
<p>Connaitre : Périodes 1 et 2 L'élève repère ses difficultés, erreurs, besoins, à partir de la correction de sa production* en lecture active de la grille d'évaluation et des commentaires du-de la professeur.e. Iel prend connaissance des ressources mises à sa disposition pour remédier à certaines erreurs ou difficultés / pour renforcer certaines faiblesses / pour aller plus loin et planifie les tâches à effectuer en fonction de son projet.</p> <p>Appliquer et transférer : Périodes 3 et 4 L'élève réalise les tâches planifiées. A l'issue de celles-ci, iel produit à nouveau l'apprentissage visé. En fonction de son degré de difficulté, iel reproduit tel quel, transfère dans un autre contexte ou va au-delà.</p>	
Type de production attendue	Plan des besoins repérés à l'issue de la correction de production* et planification de tâches à réaliser pour y remédier / pour se dépasser.
Déclinaison	Plan des besoins pour revoir des prérequis à un nouvel apprentissage.
Liens UAA	Toutes les autres UAA sont susceptibles d'être (re)travaillés en travail en autonomie*.

9.2.

UAA1 Rechercher, collecter l'information, garder des traces	
Axe sur les fondamentaux : la recherche*	
Situation d'apprentissage*	Rechercher des informations pertinentes afin de préparer un voyage scolaire. <u>Exemple</u> : Rotterdam et ses environs. Centre d'intérêt*/ Fil conducteur* : l'Humain et les sociétés. Problématique : Pourquoi Rotterdam est-elle une ville portuaire ?
Compétences*	Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche, sélectionner des documents et des informations adéquates.
Acquis d'apprentissage*	Au terme, les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> • rechercher des informations pertinentes et précises pour préparer leur voyage scolaire.
Durée	4 périodes.
Prérequis et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • élaborer des significations, • utiliser les outils numériques nécessaires à l'activité. On soulignera l'importance de l'activité de recherche*constitue une des bases de la construction du savoir.
Matériels/ Supports	Tablette/Ordinateur.
Public cible	3 ^e degré.
Pistes pédagogiques	Les élèves doivent connaître le temps imparti pour leur recherche. Si les élèves travaillent en groupe, il est essentiel de définir le rôle de chacun. Dans le cadre d'un voyage scolaire, chaque groupe peut se concentrer sur un aspect du voyage. La recherche doit avoir une fin en soi (je cherche dans le but de ...)
Déroulement de l'activité	
<p>Prérequis L'activité de recherche* au premier degré constitue la base de la construction du savoir. Savoir-faire: utiliser les outils numériques nécessaires à l'activité.</p> <p>Appliquer : Périodes 1 et 2 Objectif : rechercher l'information pour préparer le voyage scolaire. Exemples: lieux de passage dans une ville pour créer un parcours de visite, lieux symboliques qui feront l'objet d'une explication sur place, lieux à visiter car en lien avec la problématique visée: pourquoi Rotterdam est-elle une ville portuaire ? Vérification régulière de la pertinence des informations par le-la professeur-e. Tâche intermédiaire: prise de notes des informations et des sources.</p> <p>Connaitre : Périodes 3 et 4 Objectif: présenter le résultat de sa recherche* à la classe et réaliser une mise en commun. Exemples: mise en commun au tableau (classique ou interactif avec des liens vers des sites), mise en commun dans le cahier, mise en commun sur un panneau affiché en classe.</p>	

Type de production* attendue	Prise de notes de la recherche* et des sources documentaires. Prise de notes de la mise en commun.
Déclinaison	Pour certains sujets, il peut également être intéressant de privilégier la recherche documentaire en bibliothèque : travail sur le catalogue, sélection d'ouvrages pertinents, lecture cursive... Réinvestissement : travail de fin d'études.
Liens UAA	Cette activité permet également de travailler l'UAA0 : justifier une réponse (sources bibliographiques.)

9.3.

UAA2 Réduire, résumer, comparer et synthétiser	
Axe sur les fondamentaux : la coopération, la co-construction, le travail collaboratif	
Situation d'apprentissage	<p>Lire, comprendre et sélectionner des informations dans un portefeuille de documents afin de rédiger un résumé.</p> <p><u>Exemple</u> :</p> <p>Portefeuille de documents sur l'histoire du livre et de la langue française. Thème : l'histoire de la littérature française. Problématique : comment/pourquoi est née la littérature française ?</p>
Compétences à développer *	<p>Lire et comprendre le texte informatif. Sélectionner les informations essentielles. Réduire le texte source en textualisant la sélection des informations (résumé).</p>
Durée	4 périodes + travail autonome à domicile.
Prérequis liés à la tâche.	<ul style="list-style-type: none"> - Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication. - Élaborer des significations. - Dégager l'organisation d'un texte. - Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte. - Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux. - Assurer la présentation écrite.
Public cible	2ème degré : 4ème année
Production attendue	Rédiger une notice à insérer sur la ligne du temps.
Tâches à produire	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une notice sur un événement historique lié à l'histoire de la langue et du livre. (Certificatif.) - Rendre compte de cette notice sous la forme d'une frise chronologique illustrée. (Formatif.)
Ressources:	<p>Ressources communes: Lire: activité de production de sens (compréhension et interprétation.)</p> <p>Ressources spécifiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pour analyser la spécificité de la situation de communication du texte source et celle du texte à produire: paramètres de la situation de communication (voir contextes de production et de diffusion.) ● Pour sélectionner les informations de premier plan dans un texte source • Progression et hiérarchisation des informations : indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives,

	<p>lexique indiquant une priorité...) • Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour rédiger le résumé • Caractéristiques du genre* de résumé • Énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) • Ressources linguistiques et typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Gestion de la contrainte de longueur ou procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... • Cohésion textuelle* • Références du texte source. • Conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination.
Matériels/ Supports	Dossier de documents sur « L'Histoire du livre et de la langue française » accessible pour chaque élève et transmis par le professeur.
Pistes pédagogiques	L'aspect créatif et ludique doit être mis en avant lors de l'illustration du résumé pour que les élèves se servent de ce repère visuel lorsque tel ou tel courant littéraire est travaillé.

Déroulement de l'activité

Préalablement à l'activité : les élèves ont construit une ligne du temps du livre et de la langue (écrite et orale) dont ils ont complété les périodes historiques et les événements qui correspondent au passage d'une période historique à l'autre. Ils ont observé le type d'événements repris et ont été confrontés à la question : y a-t-il des événements dans la langue qui marquent ces passages ?

=> Oui : l'invention de l'écriture. Mais... y en a-t-il d'autres ?

Afin de répondre à cette question, ils sont confrontés à un dossier sur « L'Histoire du livre et de la langue française ».

APPLIQUER* > Période 1 :

- Lire et manifester sa compréhension du texte source.

Distribution du dossier informatif en lecture individuelle afin de comprendre les informations sur les grands événements du livre, des supports d'écriture et de la langue française,

Remarque: le dossier peut éventuellement être divisé en plusieurs parties, un groupe d'élèves lisant une partie, un autre une autre partie, en fonction du temps imparti.

APPLIQUER* > Période 2 et 3 :

- Sélectionner les informations de premier plan dans un texte source.
- Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire* (brouillon).

Mettre en évidence les informations pouvant être reprises sur la ligne du temps car elles marquent l'Histoire (= informations essentielles) et les souligner/surligner/encadrer.

Confrontation par groupes de travail afin d'arriver à une réponse commune : quels événements reprenons-nous sur la ligne du temps ? Comment les classons-nous dans un tableau? Quels sont les critères?

Tâche : échanger et classer les événements en 3 colonnes :
ceux repérés par tous les membres du groupe / ceux repérés par une partie des membres du groupe
/ ceux repérés par un seul membre du groupe.

Discussion à propos des 2 dernières colonnes et choix.

Mise en commun des choix de 2 groupes : nouvelle confrontation et nouveau classement des événements repris par les 2 groupes/ événements repris par un seul groupe. Discussion à propos de la dernière catégorie et choix.

Mise en commun en groupe-classe des événements essentiels à reprendre sur la ligne du temps (avec confirmation du professeur.)

TRANSFÉRER > Période 4 : Dans une situation de communication précise, résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui.

Chaque élève produit un résumé illustré à propos d'un événement repris sur la ligne du temps en répondant à la question : que doit-on savoir sur cet événement pour le comprendre ?

Le résumé peut être rédigé sur un format adapté à l'accroche sur la ligne du temps (ex. format A5, recto /verso (illustration) et cartonné, accroché sur la ligne du temps à l'aide d'un élastique pour pouvoir déplacer la « fiche » tout au long de la période historique correspondante ...).

Remarque : le choix peut être volontaire à partir de la liste ou les sujets peuvent être distribués par le professeur ; plusieurs élèves peuvent être en charge du même résumé, afin de les confronter encore dans leurs choix d'informations essentielles.

CONNAITRE > Période 5 • Justifier la sélection des informations. Plusieurs élèves sont en charge du résumé du même texte source, afin de les confronter encore dans leurs sélections d'informations essentielles et de faire émerger les justifications de leurs choix.

Déclinaison/ Pour aller plus loin	Réinvestissement : les élèves seront ensuite amenés à réaliser une recherche* en groupe (recherche de documents (formatif) – sélection d'informations et rédaction d'un texte informatif) sur un aspect de la littérature et/ou de la langue à un moment historique donné.
Liens UAA	UAA0, justifier l'information et les critères de comparaison. UAA4, défendre une opinion à l'oral lors de la mise en commun. UAA6, lors d'une étude de texte se rattachant à une période littéraire mise en avant sur la ligne du temps.

9.4.

UAA3 Défendre une opinion par écrit	
Axe sur les fondamentaux : du concret vers l'abstrait	
Situation d'apprentissage*	Produire des arguments qui répondront à une problématique donnée (plan dialectique) suite à une sortie théâtre. <u>Exemple</u> : Pièce: <i>Cinglée</i> , Céline Delbecq, <i>Rideau de Bruxelles</i> . Thème : les féminicides Problématique : faut-il inscrire le féminicide dans le code pénal ?
Compétence*	Prendre position et étayer une opinion par écrit.
Acquis d'apprentissage*	Au terme, les élèves seront capables de : - se positionner à partir d'arguments/propositions; - formuler et illustrer par des exemples des arguments clairs et précis à partir d'une problématique donnée; - orienter leur écrit en fonction de la situation de communication; - élaborer des contenus qui seront ensuite validés par le-la professeur-e; - assurer l'organisation et la cohérence du texte (utilisation des connecteurs logiques adéquats, paragraphes, alinéas...) - utiliser les unités grammaticale et lexicale ; - assurer la présentation.
Durée	5 périodes
Prérequis et ressources	- orienter sa lecture en fonction de la situation de communication; - élaborer des significations; - écouter l'autre et le collectif; - choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité; - saisir, traiter, utiliser l'information.
Matériels/ Supports	Visionnage de la pièce <i>Cinglée</i> de Céline Delbecq et intervention d'une représentante d'Amnesty international en fin de spectacle. Articles sélectionnés par <i>Le Rideau</i> de Bruxelles. Recherches personnelles des élèves sur le sujet, validées par le-la professeur-e
Public cible	2 ^e degré
Pistes pédagogiques	Distinguer le subjectif de l'objectif (dépasser l'affect, objectiver à partir des échanges, de l'analyse, et des ressources). Resituer les contextes (social, politique, ...) et rechercher des informations sur l'autrice afin de dégager les enjeux et les impacts.
Déroulement de l'activité	
Connaitre et appliquer : Périodes 1 et 2. En classe, phase d'échange après la pièce, temps de partage*: expression des ressentis (contenu et forme) à l'issue du spectacle. CONCRET. Temps d'analyse et d'objectivation des ressentis. Validation par l'enseignant.e des documents apportés par les élèves (sources et pertinence). PREMIER TRAJET VERS L'ABSTRAIT (élaborer des contenus).	

Connaitre : Périodes 3 et 4.

Lecture, compréhension des documents apportés et sélection des informations pertinentes / qui pourront nourrir les arguments.

Amorce du plan de travail en trois arguments et trois exemples pour la thèse et son opposé. DEUXIEME TRAJET VERS L'ABSTRAIT (formuler et illustrer par des exemples des arguments clairs et précis, assurer l'organisation et la cohérence du texte).

Transférer : Période 5.

Formulation de trois arguments et trois exemples pour la thèse et son opposé autour du thème du féminicide.

Type de production* attendue	Rédaction de trois arguments et trois exemples pour la thèse et son opposé
Prolongements	Adapter le travail écrit en débat oral. Faire découvrir aux élèves une autre oeuvre de l'auteur.trice ou d'un-e autre artiste (lecture, film, oeuvre d'art, ...) afin de comparer le traitement du thème et de travailler l'intertextualité.
Liens UAA	UAA4, UAA6

9.5.

UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier	
Axe sur les fondamentaux : l'expression > le théâtre	
Situation d'apprentissage*	<p>Produire un avis argumenté dans le cadre de la création de la pièce de théâtre de la classe.</p> <p>À partir de la thématique* commune à l'école, élaborer et choisir les grandes idées qui seront à la base du scénario.</p> <p>Le travail sera fractionné par étapes, quel que soit le thème choisi comme point de départ. Les élèves seront amenés à travailler à partir, par exemple, d'images apportées, d'improvisations, d'extraits d'œuvres culturelles, de productions écrites personnelles ... Iels seront régulièrement amenés à partager leurs réalisations afin de discuter, argumenter, négocier et écouter l'autre pour parvenir à des consensus sur ce qu'ils souhaitent garder et exploiter pour la suite. Ces étapes peuvent se répéter jusqu'à l'élaboration du scénario final, de la scénographie,...</p>
Compétence*	Prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande.
Acquis d'apprentissage*	<p>Au terme, les élèves seront capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre la parole, - émettre un avis oral argumenté de manière pertinente, - apprécier les avis des uns et des autres, - se positionner à partir d'arguments/propositions, - coopérer à une décision collective.
Durée	3-4 périodes
Prérequis et ressources	<ul style="list-style-type: none"> - avoir une expérience de la culture scolaire liée au projet pédagogique de l'établissement, - orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, - saisir et traiter l'information, - connaître les autres et accepter les différences : écouter, dialoguer, travailler en équipe, laisser s'exprimer, - sélectionner les informations répondant à un projet/une consigne qui seront ensuite validées par le-la professeur-e, - orienter son écrit en fonction de la situation de communication, - élaborer des contenus, - assurer l'organisation et la cohérence du texte, - utiliser les unités grammaticales et lexicales, - assurer la présentation.
Matériels/ Supports	supports apportés par les élèves (images, poèmes, affiches, chansons, planches de bd ...) et validés par le-la professeur-e.
Public cible	2 ^e degré.
Pistes pédagogiques	Faire observer/ dégager l'importance du langage/ du langage corporel/ de la structure/ du lexique/ de la syntaxe à l'oral et plus spécialement dans le discours argumentatif ; leur montrer un extrait de discours politique (par exemple le discours de Badinter sur la peine de mort, celui de M. L. King, de G. Thumberg ...)

Déroulement de l'activité

Connaitre : Période 1

En groupe classe, phase d'échange, temps de partage*: mise en commun des supports apportés par les élèves. Vérification de la pertinence de ceux-ci, mise à l'écart des documents non pertinents.

Appliquer et transférer : Période 2

En sous-groupes, phase de coconstruction, travail collaboratif : faire émerger des mots-clés et des phrases qu'ils apprécient, qui les touchent, choquent...

Sélection et organisation des idées qui se retrouveront dans le compte-rendu.

Rédaction d'un compte-rendu structuré et destiné à soutenir l'argumentation.

Transférer : Période 3

En groupe classe, mise en commun via les « rapporteurs » des sous-groupes.

Phase d'argumentation collective au cours de laquelle les élèves sont libres de s'exprimer et de se positionner sur les idées qui ont émergé dans les comptes-rendus.

Sélection et organisation des idées qui font consensus. Si nécessaire, phase de vote.

> Emergence du canevas de départ.

Type de production* attendue	Argumentation orale en sous-groupes via un rapporteur afin de faire émerger le canevas de départ du scénario de la pièce de théâtre.
Déclinaison	Rédaction d'un discours en vue de prendre position et d'étayer une opinion lors d'une assemblée de l'école (Etats généraux, Agora...)
Liens UAA	UAA3, UAA5, UAA6

9.6.

UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle.	
Axe sur les fondamentaux : l'interdisciplinarité.	
Situation d'apprentissage*	Amplifier <i>Carmen</i> de Prosper Mérimée En collaboration avec le cours d'histoire afin de mettre en évidence les conditions historiques qui ont justifié le mal-être des auteur-e-s européen-ne-s du XVIII ^e et XIX ^e siècles et les caractéristiques propres du Romantisme.
Compétence*	S'inscrire dans une oeuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant.
Acquis d'apprentissage*	Au terme de cette situation d'apprentissage*, les élèves seront capables de : <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les caractéristiques formelles du Romantisme, en littérature notamment, • réinvestir ces caractéristiques dans une production* écrite personnelle, • relier enjeux historiques et Romantisme.
Durée	6 périodes
Prérequis et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, • saisir et traiter l'information, • sélectionner les documents pertinents en fonction de l'objectif donné, • saisir, traiter, utiliser l'information répondant à un projet/une consigne, • orienter son écrit en fonction de la situation de communication. • élaborer des contenus, • assurer l'organisation et la cohérence du texte.
Matériels/ Supports	Lecture de la nouvelle <i>Carmen</i> de Prosper Mérimée. Cours de français et histoire en parallèle.
Public cible	2 ^e degré (4 ^{ième} année)
Pistes pédagogiques	L'interdisciplinarité peut aussi se développer avec un cours d'art plastique sur le Romantisme (option ou tronc commun des niveaux inférieurs) pour la première partie de la séquence.
Déroulement de l'activité	
Connaitre : Périodes 1 et 2 Présentation de tableaux romantiques afin de mettre en évidence certaines caractéristiques du mouvement.	

Réalisation d'un tableau collaboratif* afin de mettre en évidence l'évolution historique et politique de l'Europe et des productions choisies de différent·e·s auteur·rice·s.

Connaitre : Périodes 3 et 4

En groupe et grâce à différentes recherches*, mettre en évidence les figures de style utilisées et les thèmes développés dans différentes œuvres choisies propres au Romantisme et les présenter oralement.

Transférer : Période 5

Produire de petits extraits en respectant les caractéristiques formelles du Romantisme mais ancrée dans des événements contemporains. Ces extraits seront exploités au cours d'histoire pour être mis en parallèle avec d'autres sources.

Transférer : Période 6

Voir **Type de production* attendue.**

<p>Type de production* attendue.</p>	<p>Sur la base de la lecture de la nouvelle <i>Carmen</i> de Prosper Mérimée, les élèves rédigeront une lettre que Carmen aurait pu envoyer à don José en prison. Dans cette lettre Carmen s'épanche sur leurs aventures passées, sur la nature et la mort et sur l'image d'un don José en héros national.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cette amplification sera nourrie des informations fournies par la lecture. • Elle respectera les caractéristiques formelles et historiques du romantisme. <p>Elle comptera environ 500 mots (une page).</p>
<p>Déclinaison</p>	<p>Plutôt qu'une lettre, il peut s'agir d'une page du journal intime de Carmen, le-la destinataire étant elle-même, quels enjeux pour cette nouvelle situation ?</p>
<p>Liens UAA</p>	<p>UAA1, UAA6 (notamment en cas de visite extérieure avec compte rendu de visite).</p>

9.7.

UAA6 Relater des expériences culturelles	
Axe sur les fondamentaux : l'expression > le texte libre.	
Situation d'apprentissage*	Élaborer une analyse de texte littéraire collective à partir d'un texte libre d'élève en lien avec d'autres œuvres culturelles.
Compétence*	Relater une rencontre avec une oeuvre culturelle
Acquis d'apprentissage*	Au terme de cette situation d'apprentissage*, les élèves seront capables de comprendre les enjeux narratifs et stylistiques d'un texte et d'en rendre compte de manière structurée.
Durée	4 périodes
Prérequis et ressources	Les compétences* de lecture du premier degré, notamment : - saisir l'intention* de l'auteur, - repérer l'implicite, - identifier la structure* dominante du texte, - savoir dégager l'organisation d'un texte.
Matériels/ Supports	Une photocopie du texte par élève, éventuellement un projecteur et de préférence deux tableaux ou un grand tableau qui sera séparé en deux parties.
Public cible	2 ^e – 3 ^e degrés.
Pistes pédagogiques	<p>Le texte étudié est un texte écrit par un-e élève et choisi par la classe ou par le/la professeur.e pour son intérêt littéraire (nouvelle, poème, récit policier,...).</p> <p>Au cours de cette activité, l'enseignant-e doit avoir à cœur de construire l'analyse à partir des observations des élèves et de les accompagner à développer leurs idées et à être exigeant-e-s plutôt que de guider l'analyse dès le départ. L'enseignant-e les aide à construire le sens à partir de leurs intuitions et accepte que les élèves ne prennent pas le même chemin qu'iel envisage, tout en étant vigilant-e à la qualité de l'analyse.</p> <p>Toutefois, si l'enseignant-e souhaite aborder un point particulier, iel peut également orienter la lecture des élèves vers ce point et en faire l'axe d'étude privilégié.</p>
Déroulement de l'activité	
<p>Appliquer et connaitre : Périodes 1 et 2</p> <p>Distribution du texte et lecture à voix haute par l'élève auteur-riche ou le/la professeur.e.</p> <p>Relecture silencieuse du texte par chaque élève et prise de notes individuelles (lors des premières fois, le/la professeur.e peut donner quelques consignes pour guider la prise de notes comme : repérer l'organisation du texte/ les thématiques/ les personnages et le cadre spatiotemporel/ faire des liens avec des œuvres culturelles connues/ identifier les caractéristiques stylistiques...).</p>	

Temps d'échange collectif pour construire l'analyse. Les élèves sont invité-e-s à exprimer leur ressenti et à formuler leurs remarques et hypothèses pendant qu'un-e élève ou l'enseignant-e prend note au tableau.

Connaitre et transférer : Périodes 3 et 4

Au terme de cet échange, la classe identifie des grands axes de lecture qui seront inscrits sur le deuxième tableau. Ils relient leur ressenti aux enjeux stylistiques et narratifs en rapport avec l'œuvre qui ont été découverts lors de l'analyse.

Individuellement, les élèves rédigent un récit d'expérience de leur rencontre avec le texte choisi.

Type de production* attendue	Relater l'expérience de sa rencontre avec le texte choisi.
Déclinaison	Au 3 ^e degré, cette compétence peut être réinvestie dans la rédaction d'un commentaire littéraire (synthèse et argumentation / justification des enjeux sélectionnés) en insistant sur l'UAA3.
Liens UAA	Cette activité permet de travailler également l'UAA1 puisque les élèves doivent identifier les informations contenues dans le texte, l'UAA4 au cours de l'échange oral collectif car iels doivent convaincre les autres de la pertinence de leur lecture et l'UAA3 car lors du passage à l'écrit, leur interprétation littéraire doit être justifiée.

10. Glossaire

Acquis d'apprentissage

L'expression « acquis d'apprentissage » désigne « ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage »....

Appliquer

Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées.

Auto-évaluation

L'auto-évaluation est une occasion pédagogique qui, au départ d'un apprentissage, offre à l'élève la possibilité de poser un regard critique réflexif, sur la maîtrise de ses compétences.

Centre d'intérêt

Les centres d'intérêt sont des « idées-pivots » qui correspondent aux « besoins bio-psychiques » (comme le disait O. Decroly) de l'enfant. Ils permettent l'interaction de tous les apprentissages. Ces idées permettent au début de chaque année scolaire de construire des plans de travail qui intègrent toutes les compétences indispensables à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. (issu du projet pédagogique de l'Ecole Decroly).

Coévaluation

La coévaluation est une occasion pédagogique qui, au départ d'un apprentissage commun, offre aux élèves la possibilité de poser un regard critique réflexif sur la maîtrise des compétences, via des exercices coconstruits en binôme ou en groupe.

Cohésion textuelle

C'est ce qui résulte

- de l'organisation et de la hiérarchisation des informations (variations typographiques, titraille, puces, gestes structurants à l'oral...),
- de l'usage des différents moyens d'enchaîner les phrases. Les plus utilisés sont la progression thématique, les connecteurs et l'anaphore,
- de la compatibilité des marques de la posture énonciative impliquant la compatibilité des temps verbaux,
- des chaînes d'accord : les accords entre les supports d'information (donneurs des marques de nombre, de genre et de personne) et les apports (receveurs de ces marques).

La cohésion textuelle n'est pas à confondre avec la cohérence (discursive), qui résulte des opérations accomplies pour assurer la réalisation de l'intention de l'énonciateur-rice.

La cohérence discursive est perçue par le-la récepteur-rice, qui l'apprécie en fonction de ses connaissances relatives à la situation de communication, aux normes ou aux conventions du genre* et à la posture énonciative.

Compétence

« Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé des savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 97)

Connaitre

Construire et expliciter des ressources.

Critère d'évaluation

Un critère est une qualité attendue de la production ou de la prestation de l'élève. La formulation doit donc préciser cette qualité.

Démarche déductive

Démarche qui consiste à exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application, donc par des cas particuliers.

Démarche inductive

Démarche qui consiste à partir du particulier, pour aller au général et revenir ensuite au particulier.

Démarche spiralaire

Cette procédure pédagogique consiste à établir un cursus récurrent : un sujet, un thème ou une compétence est abordé-e à différents moments de la scolarité, ce qui permet de l'éclairer et de l'approfondir de façon différente à chaque reprise, en fonction de l'état de développement et de motivation des élèves.

Genre, registre et production

- **Genre littéraire** : catégorie qui permet de rassembler des textes par familles définies par un ensemble de règles et de caractères commun·e-s en tenant compte des aspects de forme, de contenu, de registre, de style, d'intention... Plusieurs critères peuvent être combinés pour déterminer les catégories qui peuvent se chevaucher. Par exemple le roman, le conte, la nouvelle et le mythe sont tou·te-s de forme narrative... ; le sonnet, la ballade, le rondeau sont de forme poétique ; la tragédie, la comédie, le drame sont tou·te-s de forme théâtrale ; ... Ces catégories se construisent aussi avec les élèves, selon des critères propres à la séquence d'apprentissage développée.
- **Registre littéraire**: à ne pas confondre avec les registres de langue (familier, courant, soutenu), appelé aussi « tonalité » ou « ton », un registre littéraire rassemblent les caractéristiques d'un texte qui provoquent des effets particuliers sur le-la lecteur·rice (comique, pathétique, réaliste,...).
- **Production** : tout objet élaboré par l'élève, évalué comme étape (visée formative) ou résultat (visée certificative) réalisé et présenté dans le cadre scolaire. Par exemple, l'avis argumenté, le résumé, la synthèse, la dissertation, l'exposé oral... sont des productions. Elles tendent à respecter les conventions, notamment de genre et de registre, découvertes, observées et construites avec les élèves.

Documents multimédias, hypermédias

- **Multimédia**: c'est l'ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées).
- **Hypermédia** : produit sémiotique numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur·rice des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

Écrit intermédiaire

Essai préparatoire à une production écrite ou orale. Il peut prendre la forme de brouillon, plan, schéma, tableau, liste...

Évaluation différenciée

L'évaluation différenciée consiste à développer des tâches d'évaluation différenciée en fonction des besoins des élèves. Ces besoins peuvent nécessiter des formes différentes (orale, écrite, etc.), des temporalités différentes (à des moments différents, une durée différente, etc.), des supports et des outils différents, voire un nombre différent. Cette différenciation pédagogique est élaborée à la discrétion de l'enseignant·e qui est le·la plus à même d'envisager les modalités de ses évaluations en fonction des besoins des élèves.

Évaluation formative

Évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation.

Fil conducteur

Moyen mis en œuvre pour favoriser le sens et de ce fait la qualité de l'apprentissage, le fil conducteur est un outil qui amène, à partir de questionnements concrets, à étudier un thème de manière plus globale à travers plusieurs cours voire à travers tous les cours. Il se développe généralement par degré et reprend un sujet large mais concret et fondamental dans la construction / le fonctionnement du monde. Exemples : 1^{er} degré – L'école et son environnement ; 2^e degré – L'humain et les société ...

Intentions et structures

- **Intentions de communication** : elles sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées sous quatre types.
Si l'on adopte la perspective de l'énonciateur·rice, on distinguera l'intention d'informer, celle de persuader, celle de faire obéir et celle d'exprimer et de susciter un rapport singulier au monde et/ou au langage, ce qui caractérise en particulier l'œuvre d'art.
- **Structures discursives** : il est assez courant de distinguer cinq types de structures : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale :
 - structure narrative : les (groupes de) phrases forment cinq ensembles donnant à connaître une situation initiale, une perturbation, une action, une sanction et une situation finale.
 - structure descriptive: les (groupes de) phrases forment des ensembles dépendant les unes des autres et donnant à connaître un objet (au sens le plus large du terme), ses parties et ses sous-parties, dont, chaque fois, quelque chose est dit.
 - structure argumentative: les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une thèse et à des arguments.
 - structure explicative: les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une question (« Comment... ? », « Pourquoi... ? ») et à sa réponse, laquelle est parfois précédée de réponses écartées (« pas de cette manière », « pas pour cette raison »).
 - structure dialogale : les (groupes de) phrases constituent des répliques, chacune d'entre elles relevant d'une des structures ci-dessus.

Ces différentes structures peuvent alterner, par succession ou par emboîtement, dans un même texte. Elles peuvent, par ailleurs, être utilisées en vue de réaliser des intentions différentes.

Les intentions ne se confondent pas avec les structures. Par exemple, un discours réalisant l'intention d'informer peut avoir une structure narrative (c'est le cas du fait divers), une structure explicative ou une structure descriptive.

Les intentions peuvent se conjuguer ou alterner dans un même acte de production ou de coproduction. Il est fréquent, mais pas constant, qu'une intention en domine une (ou plusieurs) autre(s).

Ligne du temps des apprentissages

Similaire au plan de travail, la ligne du temps des apprentissages reprend les grandes lignes directrices des projets et/ou thèmes de l'année, dans une vision interdisciplinaire. La ligne du temps peut être affichée en classe et complétée au fur et à mesure de l'année, afin qu'il y ait une trace visible des apprentissages.

Plan de travail

« ...brassage d'idées associées au thème reflète (qui) les différentes possibilités d'exploitation de celui-ci. Le rôle de l'enseignant-e est ici d'aider à structurer le plan et à veiller à ce que les thèmes qui seront abordés pendant l'année permettent une approche par l'observation. Il incombe à l'enseignant-e de veiller à ce que les sujets abordés offrent la possibilité d'assurer l'acquisition des notions et des techniques indispensables. En cours d'année, ce plan évolue au fur et à mesure des apprentissages et de l'actualité ; d'autres idées s'ajoutent, d'autres questions surgissent chez les enfants, d'autres visites suscitent leur intérêt. Les élèves, avec le ou les professeur-e-s (dont le nombre, à l'école secondaire, est limité par le regroupement de certains cours), peuvent ainsi aborder un sujet de façon pluridisciplinaire et interdisciplinaire. » (extrait du projet pédagogique de l'Ecole Decroly).

Processus

Suite continue d'opérations de nature, voire de complexité différente, classées dans le programme selon trois dimensions : connaître – appliquer - transférer.

Recherche

Cf : 6.5.

Règles de courtoisie (face et territoire)

- **Face et territoire** : le terme « face » désigne l'image de soi positive que toute personne cherche à préserver et à faire reconnaître dans ses comportements sociaux. Quant au terme « territoire », il désigne l'espace, matériel ou immatériel, où l'intrusion d'autrui est ressentie comme une offense ou une agression : il est ainsi, pour chacun-e, des lieux, des objets, des moments, des domaines de pensée dont l'accès est interdit ou réservé.

Certain-e-s auteur-ric-e-s parlent de « face positive » (ou d'*ethos*) pour l'image de soi valorisante que l'on s'efforce de construire et d'imposer dans l'interaction verbale et de « face négative » pour l'ensemble des territoires que l'on s'attache à préserver ou à défendre.

Les notions de face et de territoire sont fondamentales dans la politesse linguistique. Les règles de politesse ou de courtoisie veulent que l'on ne porte pas atteinte à la face ou au territoire d'autrui.

- **Règles de courtoisie** : ensemble de règles visant à garantir le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle en préservant le territoire et la face des interlocuteur-ric-e-s. Dans toute communication, les interlocuteur-ric-e-s posent des actes (verbaux et non verbaux) menaçant potentiellement soit la face soit le territoire de celui ou celle qui les subit.

Ces menaces peuvent être réparées par des ajustements. On ne peut pas toujours éviter de commettre des actes menaçants, mais on peut, la plupart de temps, proposer des réparations.

Dans une perspective d'éducation multiculturelle, le caractère éminemment culturel et non universel de ces règles sera pris en compte.

Ressources

Ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes ... qui seront installés dans diverses activités. Elles seront ensuite mobilisées dans une situation d'intégration. Ensemble de savoirs, savoir-faire, attitudes et

stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.

Situation d'apprentissage

Ensemble de dispositifs au cours desquels un-e élève va s'approprier de nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes ...).

Surprise

Objet découvert par l'ensemble des élèves d'une classe, objet qui éveille l'intérêt, qui questionne, qui stimule la curiosité, qui s'offre à une découverte auditive, gustative, tactile, odorifère, visuelle, proprioceptive, ... objet qui surprend, que l'élève a ramené de visite, qui résulte de ses recherches, de son expérience, de son travail, ... qu'il a découvert et veut faire partager.

Tâche finale

Une tâche finale exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par :

- son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats. Sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève;
- son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage. Si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité-e à reproduire ce qu'il a déjà fait;
- son caractère non guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre; elle doit seulement expliciter les attentes des concepteur-riche-s de l'épreuve et, surtout, fournir les aspects arbitraires de la tâche.

Temps de partage

Le temps de partage est un moment au cours duquel un-e élève ou un groupe d'élèves présente(nt) à la classe un travail personnel. En pédagogie Freinet, c'est le pendant indissociable du travail autonome* en ceci qu'il permet de partager avec le groupe les connaissances acquises ou la création réalisée. Au cours de ce moment, le groupe travaille l'écoute puis est ensuite invité à réagir pour poser des questions et donner des conseils. C'est un temps d'évaluation par les pairs.

Selon les moments et les besoins, le temps de partage peut être l'occasion de présenter un travail abouti et validé ou un moment destiné à faire le point sur l'état des recherches ou du processus de travail et à recueillir des pistes d'amélioration.

Le temps de partage nécessite et développe un climat de confiance au sein de la classe et permet de construire une culture commune.

Thématique

Sujet, idée, proposition qu'on développe, sur quoi s'exerce la réflexion ou l'activité de manière inter / trans / multidisciplinaire.

Transfert

Le transfert est la capacité, pour un élève, à *réinvestir* et à mobiliser ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations.

Travail autonome / travail en autonomie

Cf. 6.4.

Unité d'acquis d'apprentissage

L'unité désigne un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué. Ces « acquis d'apprentissage » désignent « ce qu'un-e élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ».