

**MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE**

**ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE**

**Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique**

Service général des Affaires pédagogiques,  
de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage  
de l'Enseignement organisé par la Communauté française

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE DE PLEIN EXERCICE**

**HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES**

**ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE DE TRANSITION**

**Deuxième et troisième degrés**

**PROGRAMME D'ETUDES DU COURS DE :**

**FRANCAIS**

**60/2000/240**

## **AVERTISSEMENT**

Le présent programme entre en application aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire général et technique de transition :

- à partir de 2001-2002, pour les 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années d'études;
- à partir de 2002-2003, pour les 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'études.

Il abroge et remplace, année par année, les programmes 7/5425 du 25 juillet 1991 et 7/5519 du 15 juin 1993.

# Préambule

## 1. Le contexte de rédaction de ces nouveaux programmes

Depuis 1991 (2e degré) et 1993 (3e degré), les programmes de français privilégient l'apprentissage de la **communication** par le développement des savoir-faire en matière d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture.

Plus récemment, des prescrits légaux ont précisé les champs d'action des enseignants.

Dans le prolongement du « *Décret Missions* », deux référentiels<sup>1</sup> de français-langue maternelle ont vu le jour : « *Socles de compétences* » (à l'issue du 1<sup>er</sup> degré secondaire) et « *Compétences terminales et savoirs requis* »<sup>2</sup>. Ces textes aussi sont coulés en décrets qu'il convient donc de respecter.

Dans notre système d'enseignement, de tels référentiels sont devenus nécessaires. La multiplicité des pouvoirs organisateurs, la diversité des programmes, l'application variable de ceux-ci, l'évaluation continue interne, certaines discordances au sein des écoles elles-mêmes ont entraîné le fait que la certification finale a, progressivement, cessé d'avoir partout la même valeur. Nous trouvons un écho de cette diversité et des conséquences de celle-ci dans les propos, périodiquement réaffirmés, des responsables des candidatures universitaires et des Hautes Écoles, qui, sans vouloir faire le procès de qui que ce soit, observent l'insuffisante maîtrise de la langue française, dont ils font la première cause d'échec en début d'études supérieures. Ces responsables constatent que les étudiants éprouvent moins de difficultés devant les contenus des cours qu'en matière de communication. Ils remarquent leurs trop faibles capacités de compréhension à la lecture (d'un cours ou d'une simple question), les carences de leur vocabulaire, leur maladresse à utiliser le registre de langue requis, leur manque de finesse face aux nuances de l'expression, leurs aptitudes insuffisantes à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à organiser des notes prises « au vol » lors d'un exposé, à présenter de manière correcte, oralement ou par écrit, un résumé ou une synthèse, à formuler des réponses précises, complètes et pertinentes aux questions, etc. Bref, ils regrettent que les compétences de communication des candidats ne soient pas à la hauteur de leurs attentes.

Les enseignants de français du secondaire ne peuvent rester insensibles à de tels propos. Qu'ils ne se culpabilisent pas pour autant. Tout professeur n'est-il pas un professeur de langue maternelle et la communication n'est-elle pas aussi l'affaire des enseignants des différentes disciplines ?

Il faut aussi ajouter que les professeurs du supérieur, dans les Facultés et les sections à orientation culturelle, se plaignent également d'un manque de connaissances des étudiants, ou, plus précisément, d'un défaut de *bases culturelles* sur lesquelles ils puissent bâtir. A cela non plus, nous ne pouvons faire la sourde oreille, mais sans pour autant perdre de vue que le cours de français, au troisième degré de l'enseignement de transition, ne doit pas engager les élèves sur la voie d'une spécialisation précoce.

---

<sup>1</sup> 24 juillet 1997 - Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

<sup>2</sup> Ces textes sont disponibles sous la forme de petits fascicules qu'on peut obtenir à l'A.G.E.R.S du Ministère de la Communauté française, Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interrégionaux, 15-17, place Surllet de Chokier, 1000 BRUXELLES.

Le référentiel « *Compétences terminales et savoirs requis* », qui a guidé la Commission chargée d'élaborer ces nouveaux programmes, est, pour l'essentiel, un catalogue des compétences de communication et savoirs dont l'appropriation se poursuit durant tout le cursus scolaire et, dans ce catalogue, sont signalés les compétences et les savoirs qui, soumis à la certification, permettent de délivrer l'attestation finale des humanités. En précisant ce qui doit être certifié, ce texte légal prévient aussi la contestation abusive en cas de refus du C.E.S.S.

Dans ces conditions, adapter les programmes en vigueur jusqu'ici, sans toutefois renier ces derniers, est devenu indispensable. Par ailleurs, tout utilisateur des présents programmes comprendra qu'il a intérêt à s'aviser du rapport étroit qu'il entretient avec le référentiel des compétences et savoirs et à vérifier si son interprétation du programme respecte la lettre du référentiel.

Le « *Décret Missions* », duquel dérive le référentiel, nous fournit une définition de la « *compétence* » en son article 5, 1<sup>o</sup>. Nous y lisons : « *aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ». On trouve un écho de cette définition dans le référentiel lui-même, à la page 7, 1. 2<sup>e</sup> paragraphe : « *(Les) compétences ne se développent ni ne s'évaluent dans l'absolu, mais toujours en fonction **des situations de communication**<sup>3</sup> réelles ou vraisemblables où elles entrent en (inter)action. On veillera donc à organiser l'exercice de ces compétences dans le cadre de séquences didactiques de complexité croissante au fur et à mesure de l'apprentissage* ».

L'article 5, 8<sup>o</sup> du « *Décret Missions* » précise, quant à lui, qu'un programme d'études est un « *référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle* ».

Soucieux de respecter l'esprit et la lettre des décrets précités, les rédacteurs des présents programmes se sont efforcés de fournir « *des situations d'apprentissage, (des) contenus d'apprentissage et... (des) orientations méthodologiques* ». On peut même affirmer qu'en présentant aux professeurs des exemples d'applications concrètes et pratiques, ils ont dépassé le stade des « *orientations méthodologiques* ». Ils ont ainsi poursuivi trois objectifs :

- ◆ rencontrer les exigences de la problématique de la certification fixée par décret;
- ◆ faire bénéficier les élèves inscrits dans le réseau organisé par la Communauté française des avancées, aux yeux de la majorité, les plus convaincantes de la recherche en pédagogie générale et en didactique du français;
- ◆ préserver la liberté des professeurs, car il est indispensable qu'un enseignant conserve beaucoup d'autonomie : sans cela, c'en est fait de l'enthousiasme, de la créativité et, en définitive, de l'efficacité.

□

---

<sup>3</sup> En gras dans le référentiel.

## 2. La communication.

On l'a dit plus haut : comme ceux qui les ont immédiatement précédés, ces programmes manifestent le souci prioritaire du **savoir-communiquer** et ils s'en inspirent largement.

Certes les performances de communication des élèves impliquent des apprentissages *fondamentaux* d'ordre non strictement communicatif : construction d'une attitude positive par rapport au savoir, construction de connaissances<sup>4</sup>, élaboration de concepts et de méthodes, développement de l'esprit d'analyse et de synthèse, formation du sens critique, etc. Toutefois, seules les performances de communication, ou, plus précisément encore, les productions de texte oral ou écrit se prêtent à l'évaluation des compétences. On constate ici, pour la première fois, que l'enseignement-apprentissage du français, dans ses composantes linguistique et littéraire, déborde largement l'enseignement-apprentissage de la communication en français, mais qu'on ne peut évaluer les résultats du premier que sur la base de performances de communication. Ces programmes s'efforcent donc de *préciser*

- ◆ ce que les élèves doivent obligatoirement apprendre,
- ◆ comment il convient de procéder pour qu'ils acquièrent non pas seulement des connaissances sur la langue et la littérature, mais des compétences de communication, autrement dit des capacités à faire usage des savoirs linguistiques et littéraires.



## 3. La compétence.

La définition de la « *compétence* », donnée dans le « *Décret Missions* » (cfr. ci-dessus), l'affirme : la compétence ne se confond donc pas avec le ou les savoir(s), mais elle ne peut s'en passer. Elle n'est pas seulement un savoir-faire, mais il en faut à son service pour qu'elle se développe. Elle ne correspond pas à une ou à des attitudes, mais elle en suppose. La compétence est la capacité à mobiliser savoirs, savoir-faire et attitudes tous à la fois.

Les concepteurs du programme ont donc dû trouver un moyen d'éviter un apprentissage cloisonné des savoirs, un moyen qui permette à l'élève de mobiliser *ensemble* des connaissances linguistiques et littéraires, un moyen de faire acquérir des *compétences* pour venir à bout de la (ou des) difficulté(s) qui se présente(nt) à lui dans une situation de communication donnée.

De plus, toute compétence doit être transférable. Cette notion de transfert est importante. Les connaissances et les attitudes qu'implique la compétence doivent pouvoir être détachées du contexte particulier où elles trouvent leur emploi pour resservir, totalement ou partiellement, dans des contextes analogues ou apparentés, en vue d'aider l'apprenant à dépasser une éventuelle difficulté nouvelle.



---

<sup>4</sup> Rappelons la distinction entre *connaissances déclaratives* (*je sais que*), *procédurales* (*je sais comment faire pour...*) et *conditionnelles* (*je sais quand et pourquoi utiliser les unes et les autres*).

#### 4. La tâche.

Présent dans la définition de la « *compétence* », donnée dans le « *Décret Missions* », le terme « *tâche* » est particulièrement approprié aux activités scolaires. Il faut bien reconnaître que, quelle que soit la motivation d'un élève, quels que soient la volonté ou le degré de non-directivité du professeur, celui-ci impose toujours un travail que l'élève est **obligé** d'accepter. C'est l'essence même de la relation entre enseignant et enseigné. Ce travail obligatoire est une « *tâche* ».

On peut, par ailleurs, raisonnablement affirmer que l'intention essentielle de tout professeur est de faire progresser ses élèves. Comment progresse-t-on ? Progresse l'individu qui, dans une situation **problématique**, confronté à des difficultés neuves, parvient à « se tirer d'affaire », en mobilisant et en mettant en oeuvre ses savoirs, son savoir-faire et des attitudes adéquates. Progresse celui qui surmonte des difficultés nouvelles en s'appuyant sur les compétences et les savoirs qu'il a acquis auparavant et qui s'approprie ainsi de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Pour les faire progresser, le professeur de français propose donc à ses élèves, en situation de communication, des tâches de difficulté croissante, des *tâches problématiques*.



#### 5. La tâche-problème.

Nous appellerons ces situations qui permettent de satisfaire, en matière de certification, les exigences du référentiel des « *Compétences terminales et savoirs* », des « **tâches-problèmes de communication** ».

Si l'expression est originale, la chose n'est pas neuve. Quel professeur de français n'a jamais proposé à ses élèves des tâches de compréhension à l'audition et de prise de notes, des tâches d'argumentation orale ou écrite, des tâches de synthèse et d'exposé, etc. ? Or, ce sont là des tâches-problèmes, ou, tout au moins, il pourrait s'agir là, *sous certaines conditions*, de tâches-problèmes.

La nouveauté, la différence entre une activité traditionnelle de compréhension à l'audition, de prise de notes, etc. et une tâche-problème de compréhension à l'audition, de prise de notes, etc. réside dans la réflexion du professeur sur 1°) le caractère motivant de l'activité, 2°) les difficultés inhérentes à la tâche et les apprentissages nécessaires pour en venir à bout, 3°) les possibilités de réemploi des connaissances résultant de ces apprentissages.

La tâche-problème est un **dispositif pédagogique** conçu par l'enseignant pour **permettre** et pour **faciliter** l'acquisition et la stabilisation de compétences. Elle présente, à cette fin, trois caractéristiques.

1. Elle est motivante pour l'élève. Cela signifie qu'elle lui donne l'envie de résoudre le problème. Qu'est-ce qui peut rendre la tâche motivante ?

- Sa relation avec les centres d'intérêt des élèves.
- Son rapport perceptible avec les pratiques sociales, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, les pratiques de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute qui ont cours hors de l'école. Certes, toutes ces pratiques ne peuvent être prises comme références par l'école. Certes, l'école ne peut avaliser toutes les manières de communiquer familières aux élèves. Mais elle ne doit pas non plus imposer des tâches sans commune mesure avec la communication extrascolaire.

- Le fait que la tâche apparaisse aux élèves comme une occasion de succès (à condition, bien entendu, qu'ils s'approprient les savoirs nécessaires à la résolution du problème).
2. Elle est perçue, par l'élève, comme un moyen d'acquérir une compétence supplémentaire impliquant l'apprentissage de savoirs nouveaux et la mobilisation de connaissances déjà acquises. Il est **capital** que ces savoirs et ces connaissances, l'élève les perçoive comme des **outils** indispensables à la réalisation de la tâche. Il est **capital** que les **activités de structuration** et les **exercices d'entraînement**<sup>5</sup> soient envisagés par lui comme les constituants d'une **préparation** à l'accomplissement de la tâche.
3. Les savoirs que l'élève s'approprie, les compétences qu'il développe **grâce à** la tâche et **en vue de** sa réalisation ne sont pas indissociables de cette tâche. Au contraire, ils peuvent **resservir**, totalement ou partiellement, pour en effectuer d'autres, **analogues** ou **apparentées**, ou encore pour effectuer une tâche **identique**, mais en atteignant un **niveau de performance** supérieur. C'est la **mobilité** des acquisitions que la tâche a rendues possibles qui conditionne la **progression en spirale**, de degré en degré, prévue par le décret « Missions ».

On le constate, le prétendu « uniforme » de la tâche-problème n'est rien d'autre qu'un idéal de réflexion sur les pratiques de classe : sur les chances qu'offrent ces pratiques d'induire des apprentissages (cf. 1), sur les apprentissages qu'elles peuvent induire (cf. 2) et sur les possibilités comme sur les conditions de réemploi des acquis (cf. 3).

On trouvera dans l'avant-dernière partie de ce programme un éventail de tâches-problèmes génériques<sup>6</sup>, avec, pour chacune d'elles, l'indication des compétences et des savoirs qu'elle est censée faire acquérir. En offrant, pour la première fois dans des textes-programmes, des **exemples concrets** destinés à aider les professeurs à mettre en application des instructions (ici, décrétales, relatives à la certification des élèves), ces programmes se présentent comme résolument novateurs.

Signalons toutefois que, pour être un instrument privilégié de l'exercice des compétences, la tâche-problème ne se veut pas exclusive. Libre au professeur de mettre en œuvre d'autres démarches **pour autant qu'elles respectent le prescrit du référentiel Compétences terminales et savoirs requis**.

Trouvons ici l'occasion de dire que le cours de français ne saurait être conçu compte tenu de la seule certification des compétences, et dire cela, c'est admettre que le professeur est libre du choix de ses approches de la littérature ou de la langue. Mais trouvons également ici l'occasion de répéter que la valeur d'un enseignement est fonction de la prise en compte prioritaire de la certification, et dire cela, c'est refuser d'admettre que l'élève ne soit pas très sérieusement préparé à effectuer les tâches à fonction certificative.



## 6. Les savoirs.

Le référentiel distingue trois catégories de savoirs : ceux sur la langue, ceux sur la littérature et l'art, ceux sur l'homme et le monde. Les savoirs sur la littérature et l'art sont eux-mêmes répartis en « *grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui* » et en « *grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs...)* constitutives du fonds culturel contemporain ».

<sup>5</sup> Voir les définitions et le développement de ces notions ci-après, au point n° 10 de ce préambule.

<sup>6</sup> Par tâche-problème générique, il convient d'entendre un modèle de tâche, résultant d'un travail d'abstraction à partir de tâches-problèmes concrètes proposées aux élèves. On s'est efforcé de gommer les particularités de la tâche, où s'exprime la personnalité du professeur et qui concrétisent ses décisions circonstancielles, pour n'en garder que la charpente.

Seuls sont à certifier des savoirs *sur la langue* et des savoirs relatifs aux *grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui*.

Dans le choix de ces savoirs-ci, le législateur manifeste de toute évidence sa volonté de doter tous les jeunes, au terme de la filière d'enseignement général et technologique,

- ◆ d'un bagage linguistique, d'une maîtrise d'utilisation de celui-ci (prononcer correctement, orthographier selon les normes, employer judicieusement les modes et les temps, choisir le terme exact au sein du vocabulaire, être sensible à l'évolution du langage...) et d'une capacité de réflexion sur les pratiques langagières ;
- ◆ d'une connaissance raisonnée des grands courants de la littérature et des arts, des phénomènes culturels qui ont marqué l'histoire de l'humanité et de ceux qui caractérisent le monde d'aujourd'hui.

La liberté du professeur est considérable face aux « *grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs...) constitutives du fonds culturel contemporain* ». Considérant la liste des pages 22 et 23 du référentiel, il peut y ajouter, en retrancher; il peut éveiller la sensibilité des jeunes à tous les courants passés ou présents, confronter les élèves avec tous les auteurs et les œuvres qui sont dignes d'intérêt. Ainsi préservera-t-il la dimension culturelle du cours de français.

Dans la deuxième partie de ce document-programme, on s'efforcera de préciser les savoirs relatifs à la langue et à la littérature désignés par le référentiel. Il convient cependant de ne pas organiser l'enseignement et l'apprentissage de ces savoirs sans prendre en considération le fait que la certification des compétences implique la réalisation de tâches de communication, et que ces tâches-là, les élèves doivent être soigneusement préparés à les effectuer.



## **7. Des fonctions des savoirs à leur évaluation.**

Dans une société développée, où l'information est pléthorique, omniprésente et accessible à tous, dans un monde où la circulation de cette information est fulgurante, une mémorisation des savoirs (et des savoir-faire) peut paraître dérisoire. Pourtant, la compétence à effectuer une tâche de communication (impliquant des textes utilitaires ou des textes littéraires) suppose des connaissances (sur la langue ou la littérature), c'est-à-dire des savoirs *mémorisés*. La mémorisation est indispensable à l'élève pour acquérir des connaissances et conquérir son autonomie. Précisons cependant qu'un savoir mémorisé – mis en mémoire – n'est pas à confondre avec un savoir « appris par cœur », restituable à la lettre pendant un court laps de temps, mais mal ancré dans le cerveau, insuffisamment intégré à un ensemble d'acquis antérieurs. Cette mémorisation doit donc se coupler à un réinvestissement et à une mobilisation incessante de ces connaissances (savoirs et savoir-faire) dans des situations de communication variées et complexes. Ce lien permanent entre l'activité de mémorisation et l'utilisation des connaissances dans des actes de communication significatifs garantit leur actualisation et leur transfert, c'est-à-dire leur intégration définitive.

On comprendra qu'une véritable formation scolaire ne peut se réduire à l'apprentissage « par cœur » de savoirs. Ces savoirs-là sont « inertes » et sont rapidement oubliés. Les connaissances n'ont de sens que si elles participent au développement de compétences et/ou que si elles servent à acquérir d'autres savoirs. Les savoirs n'ont de sens que s'ils sont mobilisés dans le but de faire progresser l'individu, de lui permettre de vaincre une difficulté qui pourrait se présenter à lui, de lui donner plus de prise sur le monde



et sur lui-même, de fonder son jugement, de guider son action. L'épanouissement personnel, la conquête incessante de connaissances qui permettront de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, l'exercice de la citoyenneté responsable dans une démocratie pluraliste, solidaire, ouverte aux autres cultures, l'émancipation sociale : voilà, résumées par l'article 6 du « *Décret Missions* », les fins de l'apprentissage scolaire, voilà ce qui justifie non seulement le choix de certains savoirs, mais aussi le choix d'une pédagogie visant le développement des compétences.

Si telles sont les fonctions des savoirs, si telles sont les fonctions des compétences qui impliquent les savoirs, l'évaluation doit nécessairement porter sur des tâches de communication qui tiennent compte de ces fonctions. Il faut donc que les tâches-problèmes soumises aux élèves dans le cadre de la certification et tout ce qui les prépare à s'acquitter de ces tâches leur permettent de voir l'intérêt pratique des connaissances linguistiques, de comprendre l'importance des savoirs culturels pour exercer l'esprit critique, approfondir le jugement de goût, discuter de la valeur de ces savoirs, acquérir le sens de l'histoire. Mais, une fois de plus, l'enseignement-apprentissage du français déborde de toutes parts l'évaluation des compétences en français : il s'ensuit que les tâches-problèmes de communication, moyen d'évaluation des compétences et instrument de leur acquisition, ne constitueront *jamais* le tout d'un cours.



## 8. Une formation à la communication « en spirale ».

Si l'on jette un regard panoramique sur l'ensemble des référentiels de français qui couvrent la scolarisation obligatoire (du premier degré primaire au troisième de l'enseignement secondaire, donc), on ne peut qu'être frappé par la récurrence des compétences dont on ambitionne de doter les élèves.

Avec le programme du degré d'observation, qui sort au même moment qu'eux, ces programmes mettent en évidence le fait que **les mêmes objectifs d'apprentissage, d'ordre communicatif, se poursuivent de la première à la dernière année du secondaire et que l'acquisition des compétences et des savoirs passe idéalement<sup>7</sup> par les mêmes moyens méthodologiques.**

Il n'y a rien d'étonnant à cela; l'étonnant serait qu'il n'en soit pas ainsi, puisque, du début à la fin de cette scolarisation, c'est aux mêmes pratiques sociales de communication que l'on se réfère, aux mêmes situations, aux mêmes problèmes. Et très logiquement on estime que ce sont les mêmes besoins, créés par ces problèmes, qu'il s'agit de rencontrer – que c'est des mêmes compétences qu'il faut pourvoir les élèves.

Il y a donc lieu de parler de **formation en spirale**, chaque degré, chaque année d'études correspondant à un accroissement des connaissances impliquées par les compétences, ces dernières étant relatives aux mêmes situations problématiques.

Recevant l'élève en troisième année, le professeur du deuxième degré aura donc le souci de s'appuyer sur les connaissances et les compétences acquises antérieurement<sup>8</sup>, afin d'en faire acquérir de nouvelles. Le professeur du troisième degré, à son tour, tablera sur les compétences et les connaissances acquises au deuxième cycle. On

---

<sup>7</sup> Idéalement, parce qu'il est souhaitable que, tout au long des humanités, les élèves aient à accomplir, dans le cadre de la certification, des tâches analogues, qui se complexifient au fur et à mesure qu'ils s'approprient des savoirs nouveaux. Argumenter une opinion, donner son avis sur un livre, comparer deux textes, synthétiser un dossier, voilà, entre autres, des tâches auxquelles on peut confronter très tôt les apprenants et les aguerrir de plus en plus.

<sup>8</sup> D'où l'obligation de lire le référentiel *Socles de compétences au troisième degré primaire et au premier degré secondaire*, ainsi que le programme du premier degré issu de ce référentiel.

remarquera à ce propos que, du premier au troisième degré, si l'apprentissage est finalisé par le développement progressif des **mêmes** compétences, il est aussi indispensable d'établir une distinction entre les degrés de l'enseignement, voire entre les années d'études. Cette distinction se concrétise, pour l'essentiel, par 1<sup>o</sup>) le niveau de performance exigé dans la réalisation des tâches, 2<sup>o</sup>) la complexité des problèmes de communication à résoudre, 3<sup>o</sup>) la difficulté des textes qu'il s'agit de comprendre ou de produire, toutes choses d'ailleurs intimement liées.



## 9. Séquence pédagogique.

C'est compte tenu de l'objectif général de comprendre et de produire du sens en situation qu'« *On veillera (...) à organiser l'exercice (des) compétences dans le cadre de séquences didactiques de complexité croissante au fur et à mesure de l'apprentissage* »<sup>9</sup>.

Qu'entend-on par « séquence didactique » (ou « pédagogique »)<sup>10</sup> ?

C'est une suite non aléatoire d'activités faisant appel à diverses compétences de communication qui relèvent du savoir-lire, du savoir-écrire, du savoir-parler et du savoir-écouter, en général. Par « non aléatoire », il convient d'entendre que cette suite est conçue de manière telle que les résultats des apprentissages dont chaque activité a été l'occasion peuvent être exploités par l'apprenant lui-même pour procéder ultérieurement de manière un peu plus autonome.

Étant donné cette définition, on peut envisager la tâche-problème, qui mobilise généralement des compétences d'ordres divers (relevant du savoir-lire, du savoir-écrire, du savoir-parler et du savoir écouter), comme une (modeste) séquence. La distinction entre tâche-problème et séquence pédagogique n'est donc pas nette. La tâche-problème n'est pas le composant simple et la séquence, le composé. Il n'en demeure pas moins que le terme « séquence » est communément utilisé, par les promoteurs du travail par séquences, pour désigner des *chaînes* de tâches-problèmes, chaque maillon de la chaîne rendant possible l'appropriation de savoirs totalement ou partiellement réutilisables pour effectuer une tâche à venir.

L'organisation en séquences relève essentiellement d'un triple souci :

- ◆ garantir la cohérence du cours;
- ◆ prendre prioritairement en considération les besoins des élèves qui, tôt ou tard, devront effectuer seuls certaines tâches, dans le cadre de la certification;
- ◆ développer des compétences relatives aux quatre modes de la communication linguistique : écriture, lecture, parole et écoute.

Pas plus que la tâche-problème, la séquence n'est donc à concevoir comme un moule ou un carcan portant atteinte à la liberté des professeurs en matière méthodologique. Le travail par séquences n'est pas, à proprement parler, une *méthode* pédagogique, c'est-à-dire une organisation de techniques et de moyens pertinents à un objectif d'apprentissage. **Travailler par séquences ne signifie rien d'autre qu'exercer sa liberté dans le respect du principe de cohérence, du principe de préparation des élèves aux épreuves de certification et du principe de développement des quatre capacités générales de communication.** La recommandation d'exercer les compétences dans « *le cadre de séquences didactiques* » peut prêter au malentendu. Précisons donc qu'il ne s'agit aucunement d'imposer un *modus operandi* unique, mais de rappeler que la

<sup>9</sup> Référentiel « *Compétences terminales et savoirs requis* », p. 7.

<sup>10</sup> Les deux expressions se rencontrent et désignent exactement la même chose.

marge de manoeuvre individuelle ne se conçoit pas sans la contrepartie d'un accord sur certains principes.

Pas plus que « tâches-problèmes », « séquence didactique » ne signale une ambition de révolutionner le cours de français en imposant, à défaut de contenus tout à fait originaux, des méthodes inédites : personne n'a découvert de recettes miracles pour apprendre à (mieux) lire et écrire, à (mieux) parler et écouter; les dispositifs pédagogiques (les tâches) conçus par les uns, efficaces ici, peuvent fort bien ne pas convenir aux autres, s'avérer là inopérants. Mais, pas plus ici que là, on ne peut agir dans l'ignorance ou le mépris des textes légaux (le décret de 1997, les référentiels de 1999) et la liberté d'action des uns, comme celle des autres, doit, au bénéfice des élèves, composer avec des exigences communes.



## 10. Exercices d'entraînement et activités de structuration.

La résolution de problèmes ne peut suffire pour maîtriser les compétences du référentiel.

Les tâches n'excluent pas des moments où professeur et élèves font le point, « mettent de l'ordre » dans les savoirs engrangés en situation de résolution de problèmes. Si les apprentissages linguistiques et littéraires prendront toute leur signification lorsqu'ils seront activés pour résoudre une tâche de communication, cette tâche exigera souvent **des exercices ciblés d'entraînement** et **des activités de structuration**; les premiers étant propices à la mémorisation des savoirs rencontrés et les secondes, à leur mobilisation, à leur intrication.

Pas plus aux deuxième et troisième degrés qu'au premier, on ne saurait se passer **d'exercices d'entraînement** de nature à solidement ancrer en mémoire les connaissances nouvelles. Quand on sait, par exemple, quelle peine ont beaucoup d'élèves, entre 14 et 18 ans, à réagir à des questions portant sur l'implicite d'un texte, à créer un paragraphe ou à utiliser judicieusement les connecteurs sémantiques (mots de liaison pourvu d'un sens), on ne peut que les entraîner à ce faire.

Mais il convient de se demander si les exercices d'entraînement auxquels on a recours permettent la stabilisation de connaissances susceptibles de réutilisations nombreuses, dans des tâches diverses. On se demandera également s'ils ne peuvent pas être, ces exercices, plus ou moins rapidement, « recyclés » dans des **activités de structuration**.

On passe des premiers aux secondes sitôt que l'on rompt avec l'habitude de la série d'exercices comportant une seule et même difficulté ou sitôt que l'application pure et simple d'une connaissance nouvelle se double d'une réflexion sur cette connaissance-là.

Les activités de structuration peuvent se répartir en deux catégories qui n'ont rien d'étonnant.

La première rassemble des activités d'utilisation des connaissances dans des contextes qui n'ont pas toute la complexité des tâches-problèmes, mais qui sont néanmoins très différents des contextes simples propres aux exercices d'entraînement. L'activité de structuration exige des élèves la mobilisation d'une plus grande quantité de connaissances, homogènes ou hétérogènes, des opérations mentales plus nombreuses, que les exercices d'entraînement. Mais ni ces connaissances, ni ces opérations ne sont toutefois aussi

nombreuses que celles qu'exige la compréhension ou la production d'un texte. Par exemple, il sera demandé aux élèves de porter et de justifier un jugement de valeur d'ordre moral sur un personnage romanesque, ce qui implique 1<sup>o</sup>) un repérage des caractéristiques pertinentes à cet ordre, 2<sup>o</sup>) l'énoncé d'une opinion (éventuellement nuancée) et 3<sup>o</sup>) son argumentation par des caractéristiques pertinentes.

La seconde catégorie d'activités de structuration rassemble des activités de réflexion sur les connaissances récemment acquises. Elles visent, notamment, à mettre en rapport le nouveau avec le "déjà connu" (pour compléter, contester, nuancer, généraliser, particulariser, etc.), à envisager les usages des connaissances nouvelles en contexte communicatif, à les décontextualiser et à les recontextualiser surtout. Par exemple encore, si la tâche-problème de rédaction d'un début de récit fictionnel a donné lieu à un apprentissage concernant la description d'un lieu ou celle d'un personnage, le professeur décontextualisera les connaissances relatives à la structure du texte descriptif et fera remarquer que maints chapitres de manuels scolaires – bien différents des récits de fiction – présentent eux aussi cette structure-là à propos d'autres objets.

Si la tâche-problème est un dispositif pédagogique adéquat au développement des compétences, à l'acquisition de savoirs, à l'évaluation de ces compétences et savoirs, les professeurs de français se garderont bien de toute dérive techniciste : la tâche n'est qu'un moyen d'apprendre à communiquer avec autrui dans une situation donnée. Et l'évaluation des performances, qu'elle soit formative ou certificative n'est pas la fin de l'apprentissage : on n'apprend pas pour être évalué, mais pour pouvoir faire face aux situations, l'évaluation ne servant qu'à se faire une idée de cette possibilité-là.



## **11. Le rôle du professeur de français : complexe, difficile, exaltant.**

Le professeur de français doit être conscient du rôle majeur qu'il joue dans l'éducation. Ses tâches sont d'autant plus nobles qu'elles visent à former l'homme et le citoyen et qu'elles conditionnent souvent les autres apprentissages.

Le professeur de français est certainement un des plus sollicités. On attend de lui non seulement qu'il guide ses élèves vers une maîtrise de la langue telle qu'ils puissent poursuivre avec fruit leurs études, mais aussi qu'il concoure à la formation du raisonnement logique, qu'il aiguisse l'esprit critique et favorise l'avènement d'une pensée autonome, et encore qu'il apprenne aux adolescents à organiser et à étayer cette pensée, à la formuler différemment selon qu'ils se proposent d'informer ou de persuader.

Mais n'est-ce pas aussi le professeur de français qui est chargé d'affiner la sensibilité des jeunes, d'élargir leur sens esthétique en les initiant aux divers courants artistiques ? N'est-ce pas encore sur lui que l'on compte pour pallier l'absence d'initiation aux arts plastiques et musical ?<sup>11</sup>

Professionnel de l'apprentissage de la communication, le professeur de français est aussi un dispensateur de culture humaniste et un spécialiste de la formation littéraire, puisqu'au coeur de la culture, les œuvres littéraires occupent une place de choix.

---

<sup>11</sup> Et faute de diplômés de la huitième section dans l'enseignement secondaire, n'est-ce pas toujours à lui qu'incombe la mission d'apprendre aux adolescents à réfléchir sur le cinéma, la télévision, les mass media en général ?

Pourquoi les œuvres littéraires ? Parce que tout s'y exprime, depuis les aspects affectifs et sensibles de l'être humain jusqu'aux spéculations philosophiques. Le texte littéraire reste un excellent instrument de démocratie culturelle. Il est à la fois facteur d'intégration et d'émancipation. Expression du particulier (une œuvre, un auteur donnés) et de l'universel (un fonds culturel commun à travers des thèmes, des personnages, des mythes, des archétypes), il permet à la fois de s'intégrer à une culture et de s'en distancier par son caractère souvent critique et novateur.

L'enseignement de la littérature favorise la réflexion sur les valeurs fondamentales de la vie, permet d'appréhender l'art, apprend le sens de la beauté et stimule le développement de la créativité.

Le cours de littérature doit rester un espace de dialogue, d'échange et d'ouverture, un lieu de civilisation qui permet à chacun, par la confrontation du présent et du passé, de se situer dans le monde contemporain et de comprendre les discours d'aujourd'hui.

Le professeur de français a toute latitude de puiser à cette source comme il l'entend : les « *grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, oeuvres, personnages, auteurs...)* constitutives du fonds culturel contemporain » ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une certification.

Par « formation littéraire », nous entendons que le professeur éduque le goût de ses élèves en matière de littérature, exerce leur jugement de valeur en cette même matière et développe leur sens de l'histoire des faits d'ordre littéraire en confrontant le passé et le présent. Tout cela afin de permettre aux adolescents de choisir en connaissance de cause dans l'éventail des biens culturels, tout cela afin de leur donner les moyens d'un enrichissement personnel grâce à la littérature.

Devant l'abondance et la complexité du patrimoine culturel, le professeur de français doit toutefois se défier de deux travers dans lesquels, hélas, jeunes ou moins jeunes enseignants tombent encore parfois. Le premier est celui de l'encyclopédisme, qui consiste à transmettre le plus de savoirs possible, un peu comme s'il s'agissait de spécialiser précocement les élèves. L'autre est la confusion entre formation littéraire et diffusion, mémorisation, restitution de savoirs *sur* la littérature.

Nous avons dit tout l'intérêt qu'il y a à travailler par tâches afin que les acquis ne soient pas des connaissances inertes, afin qu'ils se structurent en compétences, c'est-à-dire en capacités à résoudre des problèmes...

Les possibilités de diversification de ces tâches sont grandes. Sur les canevas des tâches contenues dans ces programmes — **tâches qui sont données à titre d'exemples** —, chaque professeur pourra broder les fils de son choix : en clair, il proposera les œuvres ou les extraits qu'il veut, il formulera les consignes et posera les questions qu'il estime pertinentes, il optera pour des questions à réponses choisies ou pour des questions à réponses produites, il recourra à l'exposé ou à la recherche en groupes, etc. À partir de ces canevas, modulables, il pourra construire des tâches qui conviennent à son style personnel et au profil de sa classe. Au demeurant, si l'on souscrit aux objectifs de la formation littéraire définis ci-dessus — qui ambitionnent l'appropriation de bien plus que des connaissances déclaratives — on conçoit mal que ces tâches n'incluent pas, à propos des (fragments d')œuvres considéré(e)s, l'expression-communication du jugement de goût, celle du jugement de valeur et celle de la situation historique, qu'on se gardera bien de confondre avec seulement la position chronologique. Ainsi les connaissances seront-elles mobilisées comme outils de lecture des textes littéraires.

Formés dès le second degré aux techniques de la communication et à la lecture des textes littéraires, les adolescents ne goûteront que mieux les « imprévus » du cours de français, lorsque, de commun accord, professeur et élèves, auront décidé de « respirer » entre deux apprentissages, de consacrer une séance au plaisir de la lecture-découverte de romans contemporains, à celui de jouer avec les mots ou à celui d'entendre dire des poèmes. Il ne faut pas négliger, en effet, les bénéfices du « grappillage » en toute liberté, du « bricolage » ludique, du « coup de cœur », du geste créatif.

Qu'il s'agisse de construire un plan de formation littéraire ou de s'ébattre dans les jardins de l'art, le professeur de français ne rencontrera le succès qu'à la condition d'être lui-même, indissociablement, un amateur (éclairé) des œuvres qu'il fait découvrir – un amateur capable de communiquer ses enthousiasmes comme de se distancier de ses propres jugements pour prendre en considération ceux d'autrui – et un guide inventif, chaleureux, conscient de sa marge de manœuvre, de ses possibilités de choix, mais tout aussi conscient du fait que sa liberté et sa créativité ont libre cours dans un cadre d'action commun : celui-là même que définit ce programme.

## **HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES**

### **PROGRAMME D'ETUDES DU DEUXIEME DEGRE**

## LIRE <sup>12</sup>

### Compétences générales <sup>13</sup>

#### 1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

- ◆ Tenir compte des facteurs qui influencent la lecture :
  - son projet de lecture (s'informer, comprendre, prendre du plaisir, être réceptif aux sentiments et opinions de l'autre...),
  - ses connaissances préalables (connaissances du monde, des caractéristiques des textes et de la langue),
  - les informations contenues dans le paratexte (notamment les 1<sup>ère</sup> et 4<sup>e</sup> pages de couverture).
- ◆ Adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et à son projet de lecture.

#### 2. Construire du sens

- ◆ Repérer les informations explicites :
  - Repérer les indices visuels d'organisation du texte : titre et intertitres, chapeau, découpage en paragraphes, graphies.
  - Donner un sens aux phrases successives pour conférer une cohérence au texte.
  - Hiérarchiser les informations.
- ◆ Inférer les informations implicites, notamment :
  - émettre des hypothèses sur le sens de mots inconnus en s'aidant du contexte,
  - inférer les liens logiques non explicites.
- ◆ Percevoir le sens global du texte.

#### 3. Exercer son esprit critique

- ◆ Distinguer :
  - l'essentiel de l'accessoire,
  - le réel de l'imaginaire,
  - le vraisemblable de l'invraisemblable,
  - le fait de l'opinion,
  - le réel du virtuel.
- ◆ Identifier les valeurs inhérentes au texte.

#### 4 Acquérir des connaissances (culturelles et conceptuelles)

#### 5. Identifier:

- ◆ l'intention de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, divertir),
- ◆ la structure du texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogué),
- ◆ le genre littéraire (récit, poésie, théâtre),
- ◆ les séquences de structures différentes ou de genres différents dans un texte.

---

<sup>12</sup> « Les compétences de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole ne seront ici distinguées que par souci de clarté et de précision méthodologique. Ces compétences, qui dans la réalité sont rarement séparées, seront autant que possible **associées et combinées** dans les activités de classe. » (*Compétences terminales et savoirs requis*, p. 9)

<sup>13</sup> Sont citées ici les compétences du référentiel qui seront exercées en priorité au deuxième degré. Pour une vision d'ensemble des compétences, se référer au document *Compétences terminales et savoirs requis*.



## 6. Décoder les images et les productions audiovisuelles

- ◆ Identifier les éléments spécifiques du langage iconique (BD, dessin, peinture, photo) et audiovisuel (cinéma, télévision).
- ◆ Analyser les rapports (de redondance, d'opposition, de complémentarité...) entre les éléments visuels, écrits et sonores.

### Directives et conseils

La lecture étant un objectif prioritaire, on s'efforcera de **faire lire beaucoup** : des **extraits** d'oeuvres littéraires (romans et nouvelles, pièces de théâtre) et de documents (articles de journaux...), mais aussi des oeuvres et des documents dans leur **intégralité**.

#### 1. Progression

Au premier degré de l'enseignement secondaire, les élèves se sont familiarisés avec une grande variété de textes : des oeuvres littéraires, mais aussi des documents non littéraires, dont ils ont analysé le fonctionnement. Cette diversité sera sauvegardée. Le second degré prolongera donc le premier, mais préparera aussi au troisième. Cette transition s'effectuera de deux manières. D'une part, s'il n'est pas exclu de poursuivre un certain temps la lecture d'oeuvres et de documents destinés à la jeunesse, il est indispensable de s'habituer progressivement à lire des oeuvres et documents contemporains ayant pour destinataire un public adulte, puis des textes issus du patrimoine culturel. D'autre part, si la plupart des compétences en lecture développées au premier degré restent en chantier au deuxième, il s'agit de les appliquer à des objets de plus en plus complexes et de hausser le niveau des performances exigées, selon le principe de la spirale.<sup>14</sup>

#### 2. Liaison lecture-écriture

Comme au premier degré, les élèves mèneront de front, dans le cadre de tâches-problèmes et/ou de séquences, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture : l'observation de modèles plus ou moins réussis contribue à l'amélioration des performances en écriture ; réciproquement l'écriture est une école de lecture. Cette relation réciproque concerne la maîtrise des classes de textes aussi bien que celle de la langue. Cela ne signifie nullement que toute lecture doive obligatoirement déboucher sur une production écrite, ni qu'il faille mesurer la qualité de toute oeuvre littéraire à l'aune de ses propres compétences en écriture.

#### 3. Choix des textes

Les textes seront choisis en fonction des critères suivants :

- ◆ la lisibilité (en fonction des connaissances préalables supposées des élèves et de leur intérêt présumé),
- ◆ la capacité du texte de nourrir l'imaginaire des élèves, leur sensibilité, d'enrichir leur bagage culturel.

#### 4. Approche de la vie littéraire et artistique

Cette approche concerne plus spécialement la classe de quatrième, mais les professeurs peuvent commencer l'initiation dès la troisième, pour autant que le niveau et les intérêts de leurs élèves le leur permettent.

---

<sup>14</sup> Pour comprendre cette notion, lire le préambule.

- ◆ La lecture de textes littéraires du passé sera, autant que possible, éclairée par des oeuvres relevant d'autres arts : la peinture, la sculpture, l'architecture.<sup>15</sup>
- ◆ Ces textes du passé seront mis en relation avec des oeuvres contemporaines qui attestent la postérité de telle tendance, de tel courant, de telle thématique.
- ◆ Peu à peu, les élèves entreprendront personnellement des travaux de recherche dans des ouvrages de référence, travaux qui leur permettront également d'enrichir leur connaissance d'un mouvement ou d'une oeuvre.
- ◆ Si l'on peut avoir une conception critique de l'histoire de la littérature au troisième degré, elle semble prématurée au deuxième: à celui-ci on devrait réserver une approche simple des grandes ruptures, illustrées par des exemples clairs. Par exemple, on peut opposer classicisme et romantisme grâce à des oeuvres picturales ou architecturales se réclamant des deux écoles. On peut confronter l'impersonnalité classique au culte du moi romantique...
- ◆ En vue de faire induire certaines grandes caractéristiques des mouvements littéraires et artistiques, on privilégiera une approche comparative des oeuvres.

Le professeur initiera ses élèves à **trois grands courants artistiques : le classicisme, le romantisme et le réalisme**. L'apprentissage de ces courants ne pourra être considéré comme achevé à la fin du deuxième degré : il devra se poursuivre au troisième. C'est dire que le professeur choisira des auteurs et des oeuvres représentatifs des courants cités, mais accessibles aux élèves du deuxième degré, par exemple des comédies faciles de Molière, des fables de La Fontaine, des oeuvres poétiques et romanesques de Victor Hugo, des nouvelles de Maupassant. Il n'oubliera pas de présenter des oeuvres contemporaines qui se rattachent aux grands courants du passé.

Progressivement, on amènera les élèves à prendre conscience qu'il existe dans notre culture un fonds commun de personnages (Robinson Crusoé, Thyl Ulenspiegel...), de mythes (le bon sauvage, l'âge d'or...), de thèmes ( l'enfance malheureuse, l'amour éternel...) qui ont traversé le temps et les oeuvres.

## **Compétences spécifiques et savoirs requis**

### **1. Le récit de fiction**

Les élèves liront des romans, des nouvelles, des contes, des fables. Ils seront en outre initiés à l'une ou l'autre des espèces de récit suivantes : policier, fantastique, science-fiction, aventures, sentimental, historique. Les récits courts (nouvelles, contes, fables...) feront le plus souvent possible l'objet d'une lecture intégrale, en classe ou à domicile. On privilégiera l'étude d'extraits d'oeuvres romanesques, mais, **chaque année scolaire, le professeur travaillera en classe au minimum un roman complet et en fera lire au moins trois à domicile**. Ces oeuvres complètes seront choisies dans un corpus, le plus large possible, proposé et présenté succinctement par le professeur, mais celui-ci négociera avec chacun de ses élèves un contrat de lecture adapté à ses intérêts.

---

<sup>15</sup> Par exemple, les dessins de V. Hugo éclairent son oeuvre littéraire et, plus globalement, la sensibilité romantique.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
◆ Résumer l'histoire.	◆ Les étapes du schéma narratif ; les composantes du schéma actantiel.
◆ Formuler des sentiments, une morale implicites.	◆ L'implicite : le présupposé et le sous-entendu ; la notion d'indice.
◆ Repérer un portrait, un décor, des paroles et des pensées de personnages, une morale.	◆ Les structures textuelles : narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale.
◆ Distinguer un récit fictionnel d'un récit factuel (biographie, autobiographie...).	◆ Les pactes de lecture (conventions tacites entre l'auteur et le lecteur).
◆ Du comportement, des paroles et des pensées d'un personnage, inférer des caractéristiques psychologiques, sociales ou éthiques.	◆ L'implicite et l'inférence. ◆ Le lexique de base de la psychologie, de la sociologie et de la morale.
◆ Etudier les caractéristiques de la narration.	◆ Auteur-narrateur et narrateur-personnage. ◆ Les modes de la focalisation.
◆ Comparer une œuvre romanesque à son adaptation en bande dessinée ou en film, de manière à découvrir la spécificité de chaque système narratif.	◆ La spécificité et les limites de chaque système narratif en différentes matières : rythme, durée-longueur, paroles et pensées des personnages, descriptions...
◆ Communiquer à la classe ses réactions personnelles, affectives et intellectuelles, à une histoire, un personnage, une manière de raconter. ◆ (...)	◆ Les grandes bases de jugement d'un récit : vraisemblance, respect des lois du genre, procédés de la narration, identification avec un personnage... ◆ (...)

## 2. L'article de presse

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Adopter un mode de lecture critique pertinent à différents genres journalistiques, et pour cela,                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• juger de l'implication plus ou moins forte de l'auteur dans son texte,</li> <li>• distinguer son intention dominante,</li> <li>• distinguer la structure dominante.</li> </ul> </li> <li>◆ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La spécificité des principaux genres journalistiques : fait divers, interview, éditorial, billet d'humeur, critique, reportage.</li> <li>◆ Les marques de la subjectivité.</li> <li>◆ L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.</li> <li>◆ Les intentions dominantes : divertir, informer, persuader.</li> <li>◆ Les structures narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialogale.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

## 3. Le texte poétique

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reconnaître et apprécier les moyens mis en œuvre par un auteur pour provoquer sur le lecteur un effet esthétique relatif à l'usage de la langue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les jeux phoniques rime, assonance, allitération...).</li> <li>◆ Les jeux grammaticaux et syntaxiques (entre autres : inversion, symétrie, répétition ...).</li> <li>◆ Les jeux lexicaux (entre autres : champs lexicaux, polysémie, connotations, métaphores...).</li> <li>◆ Les jeux rythmiques (notamment la métrique).</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

#### 4. Le texte dramatique

En fonction des circonstances et de la qualité des spectacles, le professeur emmènera ses élèves au théâtre ou fera venir une troupe dans l'école.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Comprendre un spectacle théâtral en vue de                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• le résumer,</li> <li>• le commenter et le critiquer en connaissance de cause.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La spécificité de genres théâtraux : la comédie, la farce, la tragédie.</li> <li>◆ Les différents types de comique (verbal, gestuel,...).</li> <li>◆ Conventions et procédés comme le quiproquo, l'aparté, le monologue.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Imaginer un décor, des costumes, une distribution, une mise en scène à partir des didascalies.</li> </ul>	

## ÉCRIRE

### Compétences générales

#### **1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication**

- ◆ le projet du scripteur :
  - informer,
  - persuader,
  - enjoindre,
  - distraire ;
- ◆ le destinataire (nombre, âge, statut, réactions potentielles) ;
- ◆ les conditions contextuelles et matérielles de la communication :
  - type et classe de textes,
  - canal de communication,
  - lieu et temps,
  - contraintes socioculturelles.

#### **2. Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture**

- ◆ Comprendre et/ou déterminer le sujet.
- ◆ Rechercher des idées (mobiliser ses savoirs et son expérience ; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet ; interroger des témoins, des spécialistes).
- ◆ Elaborer un plan.
- ◆ Rédiger :
  - choisir un point de vue ;
  - exprimer différents rapports logiques : cause, conséquence, temps, lieu, but, manière, opposition, condition, concession ;
  - maîtriser la gestion des titres, des paragraphes, des espacements et des alinéas ;
  - maîtriser l'usage des mots liens exprimant les rapports logiques de cause, conséquence, temps, lieu, but, manière, opposition, condition, concession ;
  - insérer des exemples, des illustrations, des schémas ;
  - employer de manière cohérente les pronoms personnels et démonstratifs et les déterminants démonstratifs et possessifs pour créer des anaphores ;
  - mettre en œuvre adéquatement les différentes espèces de progression thématique (progression à thème constant, progression linéaire, progression éclatée) ;
  - utiliser des mots et des expressions qui expriment précisément ce que l'on veut dire, notamment dans le domaine de la vie psychologique et affective ;
  - utiliser le métalangage propre au cours de français ;
  - utiliser le niveau de langue adéquat à la situation ;
  - respecter les règles de la syntaxe ;
  - maîtriser le système des temps ;
  - utiliser les principales figures de style (comparaison, métaphore...) ;
  - utiliser la ponctuation à bon escient ;
  - orthographier correctement ses textes (selon des critères contractuels) avec l'aide du dictionnaire et d'ouvrages de référence.
- ◆ Se relire et se corriger.
- ◆ Présenter le texte en vue de sa diffusion.

## Directives

### 1. Liaison lecture-écriture

Voir ci-dessus, chapitre *Lire*, p. 14.

### 2. Apprentissages de l'écriture et de la langue

L'apprentissage de l'écriture passe non seulement par des activités de lecture, mais aussi par des exercices d'entraînement, portant sur une difficulté particulière, et par des activités de structuration, plus proches par leur ampleur du produit demandé. Les savoirs linguistiques listés ci-dessous constituent la matière potentielle de ces exercices et activités, mais le professeur visera surtout à résoudre les problèmes d'écriture qu'il a pu observer dans les travaux de ses élèves. Les activités et exercices portant sur la langue seront intégrés à l'apprentissage de l'écriture, mais aussi à celui de la parole. Toutefois, le décloisonnement n'implique nullement l'abandon de leçons de synthèse, pour autant que celles-ci soient motivées par les besoins des élèves.

En matière d'orthographe, on évitera deux excès inverses. Le premier consiste à en surévaluer l'importance, à dramatiser les erreurs. Une telle attitude ne peut que provoquer le découragement du professeur et de nombreux élèves et entraîner un réflexe de rejet chez ces derniers. Le second excès consiste à céder au découragement au point d'abandonner toute exigence de qualité sur ce plan. Le professeur qui réagirait ainsi ne répondrait vraiment ni aux exigences de la société ni à l'intérêt bien compris de ses élèves.

L'enseignement-apprentissage de l'orthographe se fondera sur les principes suivants.

- ◆ Une attitude positive des élèves vis-à-vis de l'orthographe passe par la conviction que des progrès en ce domaine sont possibles et par la constatation que les erreurs de graphie peuvent nuire gravement à la compréhension du texte par le lecteur, à son intérêt et à son plaisir de lire.
- ◆ Si le rappel de la norme et les exercices d'entraînement sont parfois indispensables, ils ne sont que rarement suffisants pour permettre le transfert des connaissances à des productions personnelles. Ce transfert se produira plus sûrement si les élèves ont l'occasion d'effectuer des activités de structuration et, surtout, si l'orthographe bénéficie d'une attention constante et bienveillante de la part du professeur. Cette attention constante et bienveillante consiste, autant que possible, à corriger l'orthographe dans tous les textes écrits pour le cours (travaux de rédaction, cahier, contrôles...), à signaler immédiatement les erreurs aux élèves, à les aider à raisonner et à les renvoyer à des ouvrages de référence (dictionnaire et grammaire).

Aux savoirs requis dans le programme du premier degré, le professeur ajoutera les suivants :

- ◆ L'accord du verbe, cas particuliers, notamment :
  - le sujet est un nom collectif ;
  - le sujet est un adverbe de quantité ;
  - *c'est* devant un pluriel de la troisième personne.
- ◆ L'accord de l'adjectif, cas particuliers, notamment :
  - l'adjectif de couleur ;
  - l'adjectif se rapportant à plusieurs noms.
- ◆ L'accord du participe passé, cas particuliers, notamment :
  - le participe passé d'un verbe pronominal ;
  - le participe passé suivi d'un infinitif ;
  - le participe passé précédé du pronom *en*.
- ◆ Quelques accords particuliers, par exemple *tout*, *même* et *quelque*.

- ◆ (...)

### 3. Grille d'évaluation

La grille d'évaluation se construira progressivement, en collaboration avec les élèves, grâce à l'observation de modèles. Elle tiendra compte des compétences listées ci-dessus, mais aussi et surtout de la spécificité du travail demandé. Il n'existe donc pas de grille valable sur tous les terrains. Le professeur limitera le nombre des critères d'évaluation, en mettant l'accent sur des compétences prioritaires dans le genre de texte demandé.

### 4. Intentions

Il est primordial que le professeur assigne à ses élèves un projet d'écriture, leur indique quel(s) effet(s) leur texte est censé produire sur le destinataire potentiel. A l'occasion, il est souhaitable que le texte trouve un autre destinataire que le professeur.

### Compétences spécifiques et savoirs requis

Le professeur commandera à ses élèves des textes dont l'intention dominante est de divertir, d'informer et de persuader. Il visera à **diversifier autant que possible les genres de textes à produire**, tout en programmant la progression des apprentissages: on ne peut raisonnablement certifier après un seul essai. Un total de **huit travaux écrits de production par année scolaire**, en rapport avec les compétences et savoirs qui suivent, est un minimum.

#### 1. **Divertir**

##### 1.1. Le récit de fiction

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Compléter un récit donné, amputé de sa fin, de son début ou d'une partie médiane.</li> <li>◆ Avec ou sans l'aide d'un modèle, créer un début de récit qui donne envie de lire la suite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les étapes du schéma narratif ; les composantes du schéma actantiel.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modifier un récit en :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• insérant à bon escient une description ou un dialogue,</li> <li>• changeant le cadre spatio-temporel,</li> <li>• choisissant un autre narrateur,</li> <li>• adoptant une autre focalisation (un autre point de vue),</li> <li>• bouleversant l'ordre des événements.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les modes du discours raconté.</li> <li>◆ La création d'un cadre spatio-temporel.</li> <li>◆ L'auteur-narrateur et le narrateur-personnage.</li> <li>◆ Les modes de la focalisation.</li> <li>◆ L'ordre chronologique et son bouleversement (la rétrospection et l'anticipation).</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le système des temps du récit.</li> <li>◆ L'emploi des connecteurs de temps.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre en compte le plaisir du lecteur en produisant un effet de suspense.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les moyens de créer un effet de suspense.</li> </ul>

### 1.2. Le texte poétique

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modifier un texte existant ou rédiger un texte original en                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• jouant avec les homophones,</li> <li>• créant des rimes, des allitérations,</li> <li>• renouvelant des expressions stéréotypées,</li> <li>• jouant avec la polysémie,</li> <li>• créant des néologismes.</li> </ul> </li> <li>◆ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les jeux phoniques (rime, assonance, allitération, homophones...).</li> <li>◆ Les jeux lexicaux (entre autres : champs lexicaux, polysémie, connotations, comparaisons, métaphores, néologismes...).</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

### 2. Informer

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger des textes à structure narrative : fait divers, biographie, compte rendu d'événement, résumé de récit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ L'implication plus ou moins forte de l'auteur selon les espèces de récits.</li> <li>◆ Le pacte de lecture du récit factuel (l'auteur est censé dire la vérité ; le lecteur est censé le croire).</li> <li>◆ Le système de temps du récit factuel.</li> <li>◆ L'emploi des connecteurs de temps.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger des textes à structure comparative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La distinction entre critères de comparaison, différences et ressemblances.</li> <li>◆ Les différentes formes de tableaux et de schémas comparatifs.</li> <li>◆ Les moyens d'exprimer la comparaison, l'opposition, la similitude, la différence.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger, pour un texte donné, un titre, éventuellement un sous-titre, des intertitres, un chapeau, un plan, un contracté qui rapporte ou reformule avec objectivité les propos de l'auteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La phrase nominale et la phrase verbale.</li> <li>◆ Les fonctions de résumé et d'accroche du titre, du chapeau et des intertitres.</li> <li>◆ Le discours raconté, la citation.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre des notes et les organiser en vue de reproduire l'essentiel d'un discours oral ou écrit (en particulier, telle page d'un cours ou d'un manuel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les abréviations et les symboles.</li> <li>◆ Les différentes manières de structurer des notes.</li> <li>◆ La mise en page.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Augmenter la lisibilité d'un texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les facteurs de lisibilité :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• la longueur des phrases,</li> <li>• les organisateurs textuels (titrage, chapeau ou sommaire, illustrations, paragraphes homogènes, connexion explicite...).</li> <li>• les explications du vocabulaire technique.</li> </ul> </li> </ul>

### 3. Persuader

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger des récits exemplaires, par exemple des fables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le statut d'exemple du récit.</li> <li>◆ Morales explicite et implicite.</li> <li>◆ Les places possibles de la morale explicite.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger des textes à structure argumentative : justification d'une réponse, critique de film ou de livre, pour ou contre...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La distinction entre la thèse, les arguments et les exemples.</li> <li>◆ L'ordre des arguments.</li> <li>◆ Les enchaînements adéquats entre des arguments, entre des arguments et la thèse</li> <li>◆ La concession et sa réfutation.</li> <li>◆ Les procédés d'interpellation.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

## ÉCOUTER

### Compétences générales

#### **Orienter son écoute en fonction de la situation de communication :**

- ◆ de son projet : se divertir, s'informer, nourrir une opinion... ;
- ◆ de son interlocuteur ;
- ◆ de la possibilité ou non d'une interaction ;
- ◆ des conditions matérielles de la communication.

**Tenir compte des conventions propres à chaque situation de communication et du rôle que chaque participant tient.**

#### **Sélectionner les informations répondant à son projet d'écoute :**

##### **Distinguer :**

- ◆ l'essentiel de l'accessoire,
- ◆ le réel de l'imaginaire,
- ◆ le vraisemblable de l'invraisemblable,
- ◆ le fait de l'opinion,
- ◆ l'explicite de l'implicite.

#### **Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore**

### Directives

La parole et l'écoute sont liées entre elles davantage encore que la lecture et l'écriture. C'est pourquoi les directives qui suivent valent pour les deux axes.

Il importe que les élèves développent aussi à l'école leurs compétences à parler et à écouter, qui ont une importance capitale dans la vie sociale. C'est dans la classe, lieu de socialisation par excellence, qu'ils peuvent apprendre tout à la fois des savoir-être (notamment respecter la parole de l'autre) et des savoir-faire (prendre la parole et écouter dans des situations de communication variées et proches des pratiques sociales de référence).

Le professeur de français, comme ses collègues enseignant les langues étrangères, organisera dans sa classe les activités orales. Les quelques pistes qui suivent l'aideront dans cette organisation.

- ◆ L'apprentissage de la parole et de l'écoute ne peut se concevoir que dans un climat favorable à la communication.
- ◆ Les activités scolaires ci-dessous ne seront pas abandonnées, mais elles donneront lieu à un apprentissage préalable progressif:
  - les travaux par équipes seront l'occasion de développer certaines compétences comme converser à voix basse ou respecter l'ordre et le temps de parole ;
  - les échanges oraux à propos des textes lus (extraits, oeuvres complètes) seront organisés par des consignes claires et viseront à développer une attitude positive vis-à-vis de la lecture ;
  - tout exposé d'un élève sera d'une durée limitée (de cinq à quinze minutes) et portera sur des sujets susceptibles d'intéresser les condisciples et d'augmenter leurs connaissances culturelles.

Autant que possible, les élèves recevront d'autres interlocuteurs que le professeur et leurs condisciples. Ils seront amenés à interviewer et à interroger des personnes extérieures à la classe au cours d'enquêtes, de visites, d'excursions. Ils écouteront des documents enregistrés (chansons, émissions de radio et de télévision, conférences, spectacles, ...). Ils adapteront leur parole et leur écoute aux différents interlocuteurs qu'ils rencontreront et aux intentions qu'ils poursuivront : on parle pour divertir, informer, persuader ou enjoindre ; on écoute pour répéter fidèlement, pour comprendre l'essentiel d'un message, pour argumenter et critiquer.

### **Compétences spécifiques et savoirs requis**

#### **1. L'interview**

Compétences spécifiques	Savoirs requis
En tant qu'auditeur d'une interview (radiophonique, télévisée) :	
◆ Noter fidèlement l'essentiel d'une réponse, mais aussi reproduire à la lettre de courts extraits de celle-ci.	◆ Les abréviations et les symboles. ◆ Les différentes manières de structurer des notes. ◆ La mise en page.
◆ Analyser l'implication personnelle de l'intervieweur dans l'échange (neutralité ou attitude critique).	◆ Les marques de la subjectivité. ◆ L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.
◆ Repérer les moyens non verbaux qu'utilise l'interviewé pour convaincre.	◆ Le ton, le volume de la voix, les gestes et mimiques...
◆ Distinguer les réponses précises et claires de celles qui le sont moins.	◆ Les manoeuvres pour éviter de répondre précisément.

#### **2. Le débat**

Compétences spécifiques	Savoirs requis
En tant qu'auditeur d'un débat (radiophonique, télévisé) :	
◆ Repérer les grandes subdivisions du débat, la manière dont les interlocuteurs passent de l'une à l'autre.	◆ La prise de parole.
◆ Repérer la (les) thèse(s) d'un intervenant et quelques-uns de ses arguments.	◆ La distinction entre la thèse et les arguments.
◆ Juger si tel intervenant est d'accord avec un autre. Observer la manière dont il marque son accord ou son désaccord.	◆ Les marques verbales et non verbales de l'accord, du désaccord, de la réserve.

◆ Repérer les manoeuvres persuasives d'un intervenant.	◆ Le nombre, l'ordre et la force des arguments ; les appels au bon sens ; l'humour ; la séduction...
◆ Réagir personnellement aux opinions émises par un intervenant.	

### 3. L'exposé

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre note de l'essentiel d'un exposé court et bien structuré.</li> <li>◆ Répondre à des questions (ouvertes ou fermées) portant sur la compréhension d'un exposé.</li> <li>◆ Reformuler oralement ou par écrit l'essentiel d'un exposé que l'on a écouté sans prendre de notes.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les marques verbales et non verbales de l'intention informative et de l'intention persuasive.</li> <li>◆ Les organisateurs textuels (résumé-annonce, liens entre les parties, pause, conclusion-résumé...)</li> <li>◆ La distinction du thème et des sous-thèmes.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

## PARLER

### Compétences générales

#### **Orienter sa parole en fonction de la situation de communication:**

- ◆ de son intention de communication (divertir, informer, persuader) ;
- ◆ de son destinataire (nombre, âge, statut, réactions potentielles) ;
- ◆ du temps et du matériel dont on dispose.

#### **Mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus de parole**

- ◆ Sélectionner des informations répondant à un projet de parole (mobiliser ses savoirs et son expérience ; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet ; interroger des témoins, des spécialistes).
- ◆ Elaborer un plan (classer les informations sélectionnées dans un certain ordre).
- ◆ Parler :
  - exprimer différents rapports logiques (cause, opposition, conséquence) ;
  - maîtriser l'usage des connecteurs ;
  - employer de manière cohérente les pronoms, les déterminants démonstratifs et possessifs pour créer des anaphores ;
  - produire des signes qui favorisent l'écoute (répéter, reformuler, synthétiser, insérer des exemples, des illustrations, des anecdotes) ;
  - mettre en œuvre adéquatement la progression thématique ;
  - utiliser des mots et des expressions qui appartiennent à un niveau de langue adéquat et qui expriment précisément ce que l'on veut dire ;
  - respecter les règles de la syntaxe ;
  - prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement (respiration, pose de la voix, articulation, gestes et postures...) ;
  - utiliser efficacement des supports de la communication orale (schémas, illustrations, tableaux, micro, rétroprojecteur...).

### Directives

Voir ci-dessus (pages 27-28), l'introduction au chapitre *Ecouter*.

### Compétences spécifiques et savoirs requis

#### 1. L'interview

Compétences spécifiques	Savoirs requis
◆ Se présenter.	
◆ Poser une question / Répondre avec précision à une question posée.	◆ La construction de la phrase interrogative.
◆ Demander des explications, des exemples, des prolongements / Fournir ces explications, ces exemples, ces prolongements.	◆ Les manifestations verbales et non verbales de la politesse. ◆ (...)

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reformuler un message de l'interviewé pour obtenir une confirmation / Fournir une confirmation, une infirmation ou une nuance.</li> </ul>	
--	--

## 2. Le débat

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Choisir le moment propice pour intervenir et demander la parole à l'animateur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La prise de parole.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enchaîner son propre discours à celui qui a précédé.</li> <li>◆ Critiquer le message d'un autre sans agressivité ni complaisance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La reformulation de paroles entendues, les marques de l'accord et du désaccord, le signal d'un changement de sujet, le rappel d'un principe.</li> <li>◆ Les manifestations verbales ou non verbales de la politesse.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reformuler son propre message si l'on estime qu'il n'a pas été compris.</li> <li>◆ Respecter son temps de parole.</li> </ul>	

## 3. L'exposé

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Parler de cinq à quinze minutes devant le professeur et les élèves de sa classe en adaptant son exposé à l'auditoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ L'annonce du plan et la conclusion.</li> <li>◆ L'utilisation d'un aide-mémoire.</li> <li>◆ La réduction de la densité de l'information par les répétitions, les reformulations.</li> <li>◆ Les éléments qui favorisent l'écoute : exemples, illustrations, anecdotes, utilisation d'un tableau de panneaux ou d'une documentation, interpellation de l'auditoire.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

### Rappel des prescrits pour le deuxième degré

1. Chaque année scolaire, dès la troisième, le professeur travaillera en classe au minimum un roman complet et en fera lire au moins trois à domicile.
2. Un total de huit travaux écrits de production est un minimum. Les types de textes à produire auront fait l'objet d'un apprentissage préalable.

## **HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES**

### **PROGRAMME D'ETUDES DU TROISIEME DEGRE**



## LIRE<sup>16</sup>

### Compétences générales<sup>17</sup>

#### 1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

Voir programme du 2<sup>ème</sup> degré.

#### 2. Construire du sens

- ◆ Repérer les informations explicites.
- ◆ Inférer les informations implicites.
  - Identifier les endroits du texte qui font problème.
  - Interpréter le texte en recourant à des informations internes et externes.
  - Repérer allusions, stéréotypes, procédés parodiques.

#### 3. Exercer son esprit critique

- ◆ Choisir et utiliser différents critères d'évaluation de l'œuvre.
- ◆ Identifier l'énonciateur du texte, le destinataire et le point de vue adopté.
- ◆ Identifier les valeurs inhérentes au texte et l'idéologie sous-jacente.

#### 3. Acquérir des connaissances (culturelles et conceptuelles)

#### 4. Identifier, comprendre et interpréter différents types de textes

- ◆ Associer un texte à une tendance, un courant esthétique, une époque, un auteur, sur base de critères d'identification.
- ◆ Repérer la présence, dans un même texte, de différents types textuels ou de différents genres.

#### 5. Décoder les images et les productions audiovisuelles

- ◆ Repérer des paramètres sonores et visuels qui orientent le point de vue.

#### 6. Développer une réflexion critique sur sa propre lecture

### Directives et conseils méthodologiques

#### Liaison lecture-écriture

Pour faciliter la structuration du programme, « lire » et « écrire » constituent des chapitres séparés. Néanmoins, la lecture apparaît comme le préalable nécessaire de tout apprentissage d'écriture. Les deux apprentissages seront donc intimement liés (voir le chapitre « Écrire »).

<sup>16</sup> « Les compétences de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole ne seront ici distinguées que par souci de clarté et de précision méthodologique. Ces compétences, qui dans la réalité sont rarement séparées, *seront autant que possible associées et combinées dans les activités en classe.* » (Référentiel, p. 7)

<sup>17</sup> Référentiel, p. 9 et 10. Sont citées les compétences du référentiel *Compétences terminales* qui seront exercées en priorité au troisième degré. Pour avoir une vue d'ensemble des compétences, il est indispensable de se référer au document.

### Choix des lectures

- ◆ La lecture étant un objectif prioritaire, on s'efforcera de **faire lire beaucoup**. Des extraits (d'œuvres littéraires, de presse, ...), mais aussi des **œuvres intégrales** (nouvelles, romans, essais, ...).
- ◆ Ce que l'on vise, au troisième degré, ce n'est pas l'acquisition d'un bagage littéraire exhaustif (avoir lu tous les chefs d'œuvre de la littérature du moyen âge à nos jours), mais bien
  - le développement des aptitudes à lire **tous les types de textes**,
  - **l'installation d'un savoir-être** qui permette à l'adolescent de se découvrir, de réfléchir sur lui-même et sur les différentes attitudes face à l'existence.

### Finalités

- ◆ La lecture est, avant tout, une production de sens. L'apprentissage de la lecture visera donc à faire **construire du sens** et à faire réagir, de manière cognitive et affective, à celui-ci.
- ◆ Pensé en termes d'acquisition de compétences, l'apprentissage de la lecture visera à rendre l'élève **autonome**. Placé dans des situations de lecture plus ou moins problématiques, l'élève se **construira** peu à peu un bagage de **savoirs** (sur la langue, sur la littérature et l'art, sur le monde) et de savoir-faire (concernant les caractéristiques des textes), **mobilisables dans de nouvelles situations**.

### Finalités de l'enseignement/apprentissage de la littérature

Pourquoi enseigner la littérature ?

- ◆ Elle contribue à la formation de la personne humaine dans la mesure où elle brasse valeurs et idées.
- ◆ Elle est le moyen privilégié d'initier les élèves aux archétypes fondamentaux de l'histoire de l'humanité.
- ◆ Elle permet d'ouvrir à la diversité sociale et culturelle.
- ◆ Elle est le lieu par excellence de la créativité langagière.

Cela signifie que le cours de littérature doit être abordé comme un lieu de débats : la littérature constitue un réservoir inépuisable d'expériences sur l'homme, de ses aspects affectifs et sensibles jusqu'à ses spéculations philosophiques. C'est en cela qu'elle est un excellent instrument de démocratisation culturelle. En faisant lire et partager des expériences de lecture, le professeur fait œuvre double : il intègre et émancipe ses élèves.

On veillera donc à éviter une conception « muséale » de la littérature, « sacralisante » et axée uniquement sur la littérature française de France. On exercera une vision critique et distanciée, axée sur l'ouverture

- ◆ aux autres cultures,
- ◆ au patrimoine national.

## Pourquoi enseigner l'essai ?

- ◆ Il met l'élève en contact avec la pensée telle qu'elle s'exprime à des époques et dans des contextes différents.
- ◆ Il permet à l'élève de se forger peu à peu, par la confrontation avec d'autres systèmes de valeurs, un système de valeurs qui lui sera propre.
- ◆ Il lui fait prendre conscience de la relativité des idées.
- ◆ Il le rend peu à peu capable d'accéder à un plus grand niveau d'abstraction et de conceptualisation.

## Méthode

- ◆ Les consignes de lecture du professeur situeront l'élève à mi-chemin d'une lecture dominée tant par les émotions que par l'identification et d'une lecture basée sur une analyse critique et distanciée.
- ◆ Le **rapprochement** et la **comparaison** seront au cœur de toutes les activités :
  - rapprochement d'époques (va-et-vient entre le présent et le passé),
  - rapprochement de genres (par exemple un article critique et un texte littéraire),
  - rapprochement de cultures (sensibilisation au concept d'interculturalité),
  - rapprochement de thèmes,
  - rapprochement avec d'autres arts (peinture, architecture, musique, sculpture, cinéma, etc.),
  - rapprochement avec d'autres disciplines (les mouvements scientifiques, par exemple).
- ◆ Les différents courants littéraires et artistiques (cf. l'encadré ci-dessous : *Grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui*) « seront abordés au départ de textes et de productions artistiques (picturales, architecturales, musicales...) d'hier et d'aujourd'hui - cf. « Grandes références littéraires et artistiques » (référentiel, pages 22-23) - qui les illustrent de manière emblématique. L'étude de cas précédera donc la découverte des lois générales. »<sup>18</sup>
- ◆ Le choix des œuvres illustratives des courants repris ci-dessous s'opérera, entre autres, parmi les propositions émises aux pages 22 et 23 du référentiel. Pourquoi ? Le référentiel l'explique : « Si ces œuvres sont proposées parmi d'autres, c'est qu'elles servent de réservoir de références, de topiques, de valeurs aux générations suivantes. La plupart ont fait l'objet de réécritures, d'adaptations au cinéma ou dans la bande dessinée et permettent de ce fait d'initier les élèves à l'intertextualité. Ainsi font-elles partie d'un **fonds culturel** qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias du monde contemporain. Parmi elles, une attention privilégiée sera accordée à quelques-uns des grands mythes qui ont traversé l'histoire. »<sup>19</sup>
- ◆ Le **présent** constituera le **point d'ancrage** des activités de lecture. Ainsi, les textes du passé seront mis en relation avec des œuvres contemporaines qui attestent la postérité de telle tendance, de tel courant, de telle thématique.

---

<sup>18</sup> Extrait du référentiel, p. 20.

<sup>19</sup> Cela englobe les mythes et les contes (d'Antigone à Carmen, de Don Juan à Faust, de Cendrillon au Petit chaperon rouge), mais aussi certains récits et personnages (de Tristan et Yseult à Roméo et Juliette ; d'Emma Bovary à Joseph K. ou à Big Brother, des Fables de La Fontaine aux Lettres persanes).

- ◆ Une **mise en perspective historique** est néanmoins indispensable : on structurera chronologiquement les notions abordées de façon éparsée en faisant remplir au fur et à mesure un tableau chronologique (initialement vide). Dans un même optique de structuration (pas nécessairement chronologique), on fera établir une table des matières.

### Approche de la vie littéraire et artistique

#### Grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui

L'humanisme et l'émancipation de l'esprit.  
Le baroque et son foisonnement.  
Le classicisme et l'ordonnement de l'univers.  
Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi.  
Les Lumières et l'émancipation de la raison.  
La modernité et la quête de l'originalité.  
Le réalisme et la reconstruction du réel.  
Le symbolisme et ses correspondances.  
Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.  
La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.

### Relation entre compétences et savoirs

« Au terme de leur scolarité, les élèves seront capables à la fois :

- ◆ d'expliquer les **ruptures fondamentales**<sup>20</sup> qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage,
- ◆ de reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués,
- ◆ de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants (ainsi, non seulement Rabelais appartient au courant humaniste, mais il participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité),
- ◆ de repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine. »<sup>21</sup>

### Planification

Le professeur poursuivra en 5<sup>ème</sup> année l'étude des trois grands courants artistiques initiée au deuxième degré : classicisme, romantisme et réalisme.

En ce qui concerne le classicisme, il choisira des œuvres plus complexes, telles par exemple les grandes pièces de Molière (*Don Juan* ou *Tartuffe*), de Corneille ou de Racine. Le mythe de Don Juan est exemplaire en ce qui concerne les rapprochements : opéra (Mozart), cinéma, roman (des *Liaisons dangereuses* à *Belle du seigneur*), théâtre contemporain, etc. Il réservera plutôt à la 6<sup>e</sup> la littérature dite d'« idées » : Descartes, Pascal,...

En ce qui concerne le romantisme, il pourra montrer en 5<sup>e</sup> des figures du héros romantique : Werther, Cyrano. Il choisira des poèmes plus difficiles, comme *El Desdichado*, par exemple.

<sup>20</sup> Ainsi, des écrivains tels Cervantes, Diderot, Rimbaud, Mallarmé, Kafka (comme des peintres tels Kandinsky ou Picasso) apparaissent-ils comme fondamentaux pour comprendre les œuvres qui leur font suite.

<sup>21</sup> Référentiel, p. 20.

En ce qui concerne le réalisme, il initiera à l'univers de Balzac, au naturalisme d'un Zola ou d'un Lemonnier. Flaubert et Stendhal pourraient être abordés en 6<sup>e</sup>.

Il abordera en outre en 5<sup>e</sup> année les courants suivants :

- ◆ La modernité et la quête de l'originalité,
- ◆ Le symbolisme et ses correspondances,
- ◆ Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.

En 6<sup>e</sup> année :

- ◆ L'humanisme et l'émancipation de l'esprit,
- ◆ Le baroque et son foisonnement,
- ◆ Les Lumières et l'émancipation de la raison,
- ◆ La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.

Le professeur complétera l'étude des différents courants en abordant des textes plus complexes.

### Contenus et compétences spécifiques

Les compétences de lecture – comme les autres - sont décomposables en un grand nombre de savoir-faire et savoirs, certains applicables à tous les textes, d'autres spécifiques d'un genre.

Pour comprendre un texte, on se réfère à des connaissances dites « **externes** » : biographie, psychologie ou psychanalyse, histoire de la littérature, sociologie, intertextualité, ... et à des connaissances dites « **internes** », relatives au genre de texte.

#### 1. Le roman

Compétences spécifiques	Savoirs requis
◆ Repérer les jugements de valeur explicites et inférer les valeurs implicites	◆ L'implicite ◆ La notion d'indice.
◆ A partir du comportement, des paroles et des pensées d'un personnage, inférer des caractéristiques psychologiques, sociales, éthiques ou idéologiques.	◆ L'implicite. ◆ Connaissances lexicales propres à la psychologie, la sociologie, l'éthique, l'idéologie. ◆ Quelques notions de psychologie, de sociologie, d'éthique.
◆ Réagir personnellement à une thèse, un système de valeurs, au comportement d'un personnage.	◆ Idem.
◆ Inférer et analyser les relations entre un narrateur extérieur à l'univers de l'histoire et ses personnages (empathie, dissonance, ironie...).	◆ Connaissances narratologiques sur les rapports entre personnage et narrateur, focalisation, ...

◆ Expliquer les raisons du bouleversement de l'ordre chronologique (rétrospections et anticipations).	◆ Connaissances narratologiques relatives à la temporalité.
◆ Reconnaître les traits caractéristiques des grandes variétés du genre romanesque abordées en classe.	◆ Éléments de définition des différents genres littéraires : nouvelle, roman psychologique, social, roman à thèse, ...
◆ Établir des relations entre l'œuvre étudiée et un courant littéraire et artistique.	◆ Connaissances externes d'histoire littéraire.

### Le programme de lectures d'œuvres romanesques

#### A domicile

En début d'année scolaire, le professeur négociera un contrat de lecture avec chacun de ses élèves. Un **minimum de cinq livres** (dont la longueur, le niveau de difficulté, le genre, etc. peuvent être négociés) sera exigé au cours d'une année scolaire.

Les modalités d'un tel contrat varieront évidemment en fonction des élèves et du professeur. Plusieurs lecteurs peuvent travailler à l'analyse d'une même œuvre ou chacun se consacrer à la sienne. Pour éviter la dispersion, le professeur fournira un choix de livres en proposant des regroupements. On pourra ainsi, tour à tour, privilégier

- ◆ un même thème,
- ◆ une même époque,
- ◆ un même genre,
- ◆ un même pays, etc.

Une telle manière de procéder permet non seulement d'opérer les rapprochements préconisés dans les directives méthodologiques, mais encore d'intégrer les lectures personnelles aux matières abordées en classe.<sup>22</sup>

En **5<sup>e</sup> année**, le contrat de lecture mentionnera la lecture d'**un livre d'écrivain belge d'expression française**, qui peut être choisi dans la liste suivante.

<u>Auteurs et titres</u>	<u>Niveau</u>
◆ BAILLON, André, <i>Le perce-oreille du Luxembourg.</i>	****
◆ BAUCHAU, Henri, <i>Antigone.</i>	***
◆ BERTIN, Charles, <i>Les jardins du désert.</i>	****
◆ DANNEMARK, Francis, <i>Choses qu'on dit la nuit entre deux villes.</i>	**
◆ DE COSTER, Charles, <i>La légende d'Ulenspiegel.</i>	**
◆ EMMANUEL, François, <i>La passion Savinsen.</i>	***
◆ GEVERS, Marie, <i>Madame Orpha.</i>	**
	**

<sup>22</sup> Ainsi, lors de l'étude du XVIII<sup>e</sup> siècle, on pourrait proposer quelques romans ayant cette époque pour cadre, tels *Le parfum* de Patrick Suskind ou *Le baron perché* d'Italo Calvino. Ou, lors de l'étude du baroque, quelques romans latino-américains contemporains illustrant ce courant.

- ◆ GHELDERODE, Michel de, *Sortilèges*. \*\*
- ◆ HANOTTE, Xavier, *Manière noire*. \*\*
- ◆ HARPMAN, Jacqueline, *La plage d'Ostende*. \*\*\*\*
- ◆ HAUMONT, Thierry, *Le conservateur des ombres*. \*\*
- ◆ LAMARCHE, Caroline, *Le jour du chien*. \*\*
- ◆ MICHAUX, Henri, *Plume*. \*\*
- ◆ MUNO, Jean, *Histoire exécration d'un héros brabançon*. \*
- ◆ NOTHOMB, Amélie, *Stupeur et tremblements*. \*\*
- ◆ RAY, Jean, *Malpertuis*. \*\*
- ◆ RODENBACH, Georges, *Bruges-la-Morte*. \*\*
- ◆ ROLIN, Dominique, *L'enragé*. \*
- ◆ SIMENON, Georges, un roman au choix. \*\*
- ◆ THIRY, Marcel, *Nouvelles du grand possible*. \*\*
- ◆ TIRTIAUX, Bernard, *Le passeur de lumière*. \*\*

### En classe

La lecture autonome, menée à domicile par les élèves, exigera la mise en œuvre de diverses compétences préalablement construites en classe et nécessaires à la formulation d'une appréciation personnelle à partir de critères. Aussi, le professeur mènera-t-il la lecture guidée d'**une œuvre intégrale** par année scolaire, au minimum.

La tâche du professeur sera de tenter, petit à petit, d'élever le niveau d'exigence et de compétence des élèves par rapport à leurs propres lectures (c'est-à-dire les amener progressivement à lire mieux des œuvres plus difficiles).

Pour remplir ce contrat et leur permettre le choix des livres, le professeur **mènera, au moins une fois par année scolaire, ses élèves dans une bibliothèque**. Il les initiera, à cette occasion, à la recherche documentaire et au mode de classement des livres.

## 2. La poésie

<p>◆ Repérer, dans un poème dont on ignore l'auteur, des critères d'identification qui permettent de l'apparenter à un courant littéraire et artistique, voire dans certains cas, identifier le poème lui-même.</p>	<p>◆ La « fonction poétique » à travers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les jeux phoniques (rimes, assonances, allitérations...),</li> <li>• les jeux grammaticaux et syntaxiques (inversion, symétrie, répétition de la même structure, répartition du singulier et du pluriel...),</li> <li>• les jeux lexicaux (parallélismes et oppositions, répétitions, personnifications, champs lexicaux, polysémie, connotations, comparaisons, métaphores...),</li> <li>• les jeux rythmiques (coupes, cadences, enjambements...).</li> </ul>
<p>◆ Déterminer le caractère novateur, voire transgressif, d'un texte poétique, par rapport aux stéréotypes dominants.</p>	<p>◆ Connaissances sur l'histoire littéraire.</p>

## 3. Le théâtre

<p>◆ Lire une pièce de théâtre ou un extrait pour proposer une mise en scène, un décor,...</p>	<p>◆ L'étude de la communication théâtrale.<sup>23</sup></p> <p>◆ L'étude des conventions et procédés théâtraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le coup de théâtre,</li> <li>• l'aparté,</li> <li>• le quiproquo,</li> <li>• le monologue (en l'absence de tout narrateur, il peut servir à faire connaître la "pensée secrète" d'un personnage ou à raconter le hors-scène),</li> <li>• la scène d'exposition.<sup>24</sup></li> </ul> <p>◆ L'étude du langage théâtral.<sup>25</sup></p> <p>◆ Le rapport entre les personnages.</p> <p>◆ Le rôle du décor (visuel et sonore), de l'éclairage, des costumes, du maquillage, des accessoires,...</p> <p>◆ les options de mise en scène.</p>
--	--

<sup>23</sup> Non seulement le récepteur (spectateur) n'est pas isolé comme il l'est généralement dans l'acte de lecture, mais encore l'émetteur est-il multiplié (auteur, metteur en scène, comédien). Le discours théâtral, qui semble tenu par et pour les personnages, s'adresse également au public, ce qui engendre des doubles effets de sens. Cette « double énonciation » est à la base du langage théâtral.

<sup>24</sup> Classiquement, elle apporte au lecteur ou au spectateur les éléments d'information nécessaires (identité des personnages, temps, lieu, etc.). Il pourra être intéressant d'étudier en quoi certains auteurs s'écartent de cette convention dramatique (par exemple en plongeant ex abrupto dans la crise).



◆ Porter un jugement critique sur une pièce de théâtre	◆ Idem.
--	---------

### Le programme de théâtre

Le théâtre n'a de raison d'être que s'il débouche sur la représentation. En fonction des circonstances et de la qualité des spectacles, **au moins une fois sur l'année scolaire**, le professeur emmènera ses élèves au théâtre ou fera venir une troupe dans l'école. En effet, 50% des jeunes n'ont l'occasion d'entrer en contact avec le théâtre que par le biais de l'école.

Il s'agit de susciter chez l'élève le plaisir du spectacle. Celui-ci sera donc choisi avec discernement : on s'assurera qu'il est accessible aux élèves et il ne donnera pas lieu à des activités qui seraient perçues comme des pensums (prise de notes en cours de spectacle, par exemple).

#### 4. L'essai

◆ Juger de l'implication plus ou moins forte de l'auteur.	◆ La présence ou l'absence de marques d'énonciation et de subjectivité (emploi du « je », utilisation de termes subjectifs ...).
◆ Construire des outils d'appréciation de la fiabilité des informations.	◆ Énoncé d'un fait ou d'une opinion. ◆ Les intentions dominantes : informer ou persuader.
◆ Etudier les composantes de l'argumentation.	◆ La distinction entre thèse, arguments, exemples.
◆ Étudier la progression de l'information.	◆ Les thèmes et les sous-thèmes. ◆ Les titres, sous-titres et la table des matières
◆ Étudier les modes de rapport du discours d'autrui.	◆ Modes du discours rapporté et marques de la distanciation.

En 6<sup>e</sup> année, le contrat de lecture mentionnera la lecture d'un **essai**, qui peut être choisi dans la liste suivante.

<u>Références</u>	<u>Domaines</u>	<u>Difficulté</u>
◆ ACCOCE, P. et RENTCHNICK, P., <i>Ces malades qui nous gouvernent</i> , Stock, 1976.	Politique/ Histoire	*
◆ ADRET, <i>Travailler deux heures par jour</i> , Points Actuels, 1977.	Economie Justice/ Philosophie	**
◆ ALTUSSER, L., <i>L'avenir dure longtemps</i> , Editions Stock/IMEC, 1992, Le Livre de Poche 9785.		****
◆ BERNARD, J., <i>Le sang et l'Histoire</i> , Buchet-Chastel, 1983.	Biologie	**
◆ BOLOGNE, J.-C., <i>Histoire de la pudeur</i> , Olivier	Histoire	**

<sup>25</sup> Langage théâtral qui n'est pas une véritable langue orale : il s'agit plutôt d'une « stylisation » de la parole, qui va du dialogue lyrique – chez Racine ou Claudel – au dialogue éclaté dans le théâtre de la dérision – chez Beckett, Adamov ou Ionesco.

Orban, 1986.		
◆ BUBER-NEUMANN, M., <i>Milena</i> , Editions du Seuil, 1986 (Edition originale : Albert Langen-Georg Müller Verlag, 1977).	Histoire	**
◆ CROSSMAN, S. et FENWICK, E., <i>Californie, le nouvel âge</i> , Le Seuil, coll. « Points Actuels », 1981.	Sociologie	*
◆ DOLTO, F. et DOLTO-TOLITCH, C., <i>Paroles pour adolescents ou le complexe du homard</i> , Hatier, 1989.	Psychologie	**
◆ GIROUD, F. et LEVY, B.-H., <i>Les hommes et les femmes</i> , Olivier Orban, 1993, Le Livre de Poche 13562.	Psychologie	***
◆ GODAUX, E., <i>Cent milliards de neurones</i> , Labor, 1990.		
◆ JACQUARD, A., <i>L'équation du nénuphar, les plaisirs de la science</i> , Calmann-Lévy, 1998.	Neurobiologie	**
◆ LEVY, B.-H., <i>Les aventures de la liberté, Une histoire subjective des intellectuels</i> , Grasset et Fasquelle, 1991, Livre de Poche 9599.	Sciences exactes Histoire	** ***
◆ LEYSEN, A., <i>Une jeunesse dans la guerre</i> , Editions Racine, 1995.		
◆ MALSON, L., <i>Les enfants sauvages</i> , Union Générale d'Editions, 10/18, 1964.	Histoire	**
◆ MORIN, E., <i>La rumeur d'Orléans</i> , Le Seuil, coll. « Points », 1969.	Anthropologie/ Philosophie Sociologie	**** ****
◆ OLIVIER, C., <i>Les fils d'Oreste ou la question du père</i> , Champs Flammarion 355, 1994.	Psychologie	**
◆ PELT, J.-M., <i>Le tour du monde d'un écologiste</i> , Fayard, 1990.	Ecologie	*
◆ PETRELLA, R., <i>Le bien commun. Eloge de la solidarité</i> , Labor, coll. « Quartier libre », 1996.	Economie	***
◆ REEVES, H., de ROSNAY, J., COPPENS, Y., <i>La plus belle histoire du monde. Les secrets de nos origines</i> , Editions du Seuil, 1996.	Astronomie, biologie, anthropologie	**
◆ SORMAN, G., <i>Les vrais penseurs de notre temps</i> , Livre de Poche 6962, Fayard, 1989.		
◆ VANDEMEULEBROUCKE, M. et VANESSE, M., <i>Paroles d'argent. Les riches en Belgique</i> , Editions Luc Pire, 1996.	Nombreux domaines Sociologie	** *
◆ VAN DEN BROUCK, J., <i>Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles</i> , Le Seuil, coll. « Point-virgule », 1979.	Psychologie	**
◆ WALLRAFF, G., <i>Tête de Turc</i> , Editions La Découverte, 1986 (Edition originale : Verlag Kiepenheuer und Witsch, 1985).	Sociologie	*
◆ ZIEGLER, J., <i>Les seigneurs du crime. Les nouvelles mafias contre la démocratie</i> , Editions du Seuil, 1998.	Justice	*

## ECRIRE

### Compétences générales

#### **1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication**

Voir programme du 2<sup>ème</sup> degré

#### **2. Produire différents types de textes**

- ◆ Le texte informatif
    - La prise de notes
    - Le compte rendu
    - Le résumé
    - La synthèse de plusieurs textes
  - ◆ Le texte argumenté
  - ◆ Le texte narratif
  - ◆ Le texte poétique
- 

#### **3. Mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture**

- ◆ Comprendre et/ou déterminer le sujet.
- ◆ Rechercher des idées (mobiliser ses savoirs et son expérience ; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet ; interroger des témoins, des spécialistes).
- ◆ Elaborer un plan (classer ses idées selon des axes thématiques, logiques, argumentatifs...).
- ◆ Rédiger :
  - choisir un point de vue,
  - exprimer différents rapports logiques (cause, opposition conséquence),
  - maîtriser l'usage des articulateurs textuels,
  - maîtriser la gestion des titres, des paragraphes, des espacements et des alinéas,
  - employer de manière cohérente les pronoms, les démonstratifs et les possessifs pour créer des anaphores (renvoi à un terme antécédent),
  - mettre en œuvre adéquatement la progression thématique,
  - utiliser des mots et des expressions qui appartiennent à un niveau de langue adéquat et qui expriment précisément ce qu'on veut dire,
  - respecter les règles de la syntaxe,
  - utiliser la ponctuation à bon escient,
  - orthographier correctement ses textes (selon des critères contractuels) avec l'aide du dictionnaire et d'ouvrages de référence.
- ◆ Se relire et se corriger.
- ◆ Présenter le texte en vue de sa diffusion.

#### **4. Utiliser dans l'écrit les techniques de la conviction**

Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction du lecteur.

#### **5. Associer l'écrit à d'autres supports**

Associer l'écrit à la parole, à l'image. (de la prise de notes à la mise en page d'un journal ou d'une publicité...).

## **6. Développer la créativité au travers de l'écriture**

Exploiter les règles et les codes ou les dépasser pour exercer l'imagination.

## **7. Réfléchir à sa propre manière d'écrire**

Développer une réflexion critique sur la manière dont on produit du sens.

### **Directives et conseils méthodologiques**

L'apprentissage de l'écriture passe non seulement par des activités de lecture, mais aussi par des exercices d'entraînement, portant sur une difficulté particulière, et par des exercices de structuration, plus proches par leur ampleur du produit demandé. Le professeur visera surtout à résoudre les problèmes d'écriture qu'il a pu observer dans les travaux de ses élèves.

#### **Grammaire**

C'est à partir des productions écrites des élèves – et donc de leurs besoins avérés – que l'on remédiera aux lacunes morpho-syntaxiques

- ◆ par des exercices d'entraînement et des activités de structuration,
- ◆ en invitant les élèves à résoudre leurs problèmes linguistiques de manière autonome, par le recours aux ouvrages de référence.

On amènera les élèves à hausser le niveau de leurs performances. A cette fin, on approfondira la connaissance des points de grammaire textuelle particulièrement propices à une amélioration de l'écriture.

Enfin, d'une manière générale, on favorisera le développement de la réflexion critique des élèves sur la manière dont ils écrivent.

#### **Vocabulaire**

Au troisième degré, la quantité de termes abstraits d'usage courant ou d'usage technique tend à croître dans de telles proportions qu'il importe d'envisager en priorité l'apprentissage de ce vocabulaire.

Il faut assurer cet apprentissage tout en se gardant des leçons par trop systématiques. Cela implique que le professeur

- ◆ attire l'attention sur les termes qu'il juge nouveaux pour les élèves et, surtout, les sens particuliers que prennent, en certaines circonstances, des termes couramment utilisés ;
- ◆ vérifie régulièrement, en situation de communication, la connaissance et la compréhension des acceptions et des vocables nouveaux ;
- ◆ fixe la connaissance par la répétition et la réutilisation des termes nouveaux.

#### **Orthographe**

Plus encore au troisième degré qu'aux précédents, l'orthographe doit être un souci constant: elle demeure, dans les établissements d'enseignement supérieur et, surtout, dans la vie professionnelle, un instrument de sélection trop important pour qu'on la néglige. Les élèves

des classes supérieures doivent donc prendre conscience que l'orthographe est un code comme il en existe bien d'autres et que son non-respect, dans certaines circonstances, peut aller jusqu'à hypothéquer une carrière.

Exiger d'eux qu'en la matière, ils s'imposent discipline et rigueur pour éviter les fautes souvent dues au laxisme les conduira à mieux cerner leurs lacunes réelles et à prendre en charge eux-mêmes la remédiation (outre les outils de remédiation traditionnels, on peut songer aux didacticiels d'orthographe).

Comme on le suggère pour la lecture, un contrat peut être passé entre chaque élève et le professeur. Celui-ci évaluera le respect de ce contrat, non seulement lors des travaux écrits, lors des contrôles et des examens, mais chaque fois que les élèves écrivent. Il est souhaitable que les professeurs des autres disciplines soient au courant du contrat passé avec le professeur de français et vérifient si l'élève généralise son effort de rigueur à toutes ses productions écrites.

### **Compétences spécifiques et savoirs requis**

Le professeur commandera prioritairement à ses élèves des textes dont l'intention dominante est d'informer et de persuader, puisqu'il importe de préparer les élèves aux études supérieures par des exercices d'écriture de résumés, de synthèses, de textes argumentés. Certains travaux pourront être réalisés en classe.

**Par année scolaire, un total de huit travaux écrits de production, dont deux résumés et deux textes argumentatifs, constitue un minimum.**

#### **1. La prise de notes**

Le savoir-noter est fondamental et doit faire l'objet d'un apprentissage suivi et d'une évaluation spécifique. Des méthodes de travail différentes mais efficaces sont légitimes.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre des notes et les organiser en vue de reproduire l'essentiel d'un discours oral (en particulier, un exposé, une conférence, un débat...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les abréviations et les symboles.</li> <li>◆ Les différentes manières de structurer des notes.</li> <li>◆ La mise en page.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>

#### **2. Le résumé**

Le résumé dont il est question ici a pour objet un texte explicatif ou argumentatif. C'est une activité de réduction (d'une page dactylographiée à une dizaine de lignes, par exemple). L'élève doit respecter scrupuleusement la pensée de l'auteur, et s'interdire tout jugement personnel. La qualité du résumé, c'est l'économie des moyens d'expression. L'élève ne doit donc retenir du texte que les éléments essentiels. Enfin, il s'abstiendra, autant que possible,

de reprendre telle quelle la formulation du texte à contracter : il s'agit de transcrire le propos de l'auteur - sans le déformer - dans un langage personnel.

Le résumé de texte sera, de préférence, un exercice dont le produit est utile. On s'efforcera donc d'en faire rédiger qui soient nécessaires

- pour compléter par d'autres sources ce que le professeur a dit en classe,
- pour compléter le contenu d'un syllabus,
- pour nourrir un autre travail écrit...

### Le résumé d'un texte explicatif ou argumentatif

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Détecter et respecter la structure du texte initial.</li> <li>◆ Si le texte est argumentatif, distinguer ou inférer la thèse, les arguments, les exemples, les concessions et les réfutations.</li> <li>◆ Si le texte est explicatif (par exemple, un article d'encyclopédie), distinguer ou inférer la question posée (souvent comment ou pourquoi) et la réponse fournie.</li> <li>◆ Eliminer les répétitions, les exemples, les explicitations, etc..., de façon à dégager l'essentiel de l'accessoire.</li> <li>◆ Reformuler et condenser l'information.</li> <li>◆ Assurer la cohésion du texte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les structures explicative et argumentative.</li> <li>◆ Les notions de thèse, argument, exemple, concession et réfutation.</li> <li>◆ Les types d'arguments.</li> <li>◆ L'implicite (sous-entendus, présupposés...).</li> <li>◆ Les marqueurs d'exemple, de répétition, d'explicitation.</li> <li>◆ La nominalisation et les termes génériques.</li> <li>◆ Les connecteurs et les anaphores.</li> </ul>

### 3. Le compte rendu d'un débat

Le compte rendu est un texte à visée informative destiné à une personne qui n'a pas eu accès à l'information.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre note des paroles d'autrui et les citer éventuellement.</li> <li>◆ Distinguer ou inférer les similitudes et les différences entre les contenus des discours tenus et éliminer les redondances.</li> <li>◆ Distinguer l'exposé de faits de l'exposé d'opinions.</li> <li>◆ Repérer et interpréter le non-verbal.</li> <li>◆ A partir des données retenues, élaborer un texte cohérent, au plan clair et adapté au destinataire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les modes du discours rapporté.</li> <li>◆ Les marques d'approbation et de désapprobation.</li> <li>◆ Les notions de reformulation et de redondance.</li> <li>◆ Les marques et les masques de la subjectivité.</li> <li>◆ Valeurs des silences, des gestes, des mimiques, des intonations...</li> <li>◆ Les caractéristiques psychologiques, sociales et intellectuelles d'un destinataire.</li> </ul>

### 5. La synthèse

La notion de synthèse implique que l'on travaille sur plusieurs textes, du même genre ou de genres divers. Dans un premier temps, le professeur fournira les documents aux élèves. Dans un deuxième temps, il les initiera à les trouver eux-mêmes. Cette démarche est en effet essentielle : d'abord parce qu'elle apprend l'autonomie; ensuite, parce qu'elle prépare à la vie scolaire et professionnelle future. Dès lors, **le professeur mènera, au moins une fois par année scolaire, ses élèves dans une bibliothèque.** Il les initiera, à cette occasion, à la recherche documentaire.

Ainsi, l'élève saura élaborer, sous forme de texte suivi, la synthèse de plusieurs documents portant sur un même sujet (articles de journaux, de dictionnaires, d'encyclopédies, fragments divers, schémas, graphiques, etc.).

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Classer les documents (en fonction de leur pertinence, de leur source, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les références bibliographiques (origine du document, statut de l'auteur...).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Repérer dans les documents les idées pertinentes au projet de synthèse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La lecture sélective.</li> </ul>

◆ Etablir des comparaisons (différences et ressemblances entre les différents documents).	◆ Les critères de comparaison. ◆ Les différentes formes de tableaux et de schémas comparatifs. ◆ Les moyens d'exprimer la comparaison, l'opposition, la similitude, la différence.
◆ Reformuler et organiser l'information	◆ Les organisateurs textuels.

## 5. Le texte argumentatif

La compétence à rédiger un texte argumentatif est essentielle au troisième degré : un citoyen responsable doit pouvoir défendre son opinion avec pertinence, rigueur et clarté. Il y arrivera d'autant plus facilement que ses propres centres d'intérêt sont en jeu.

Les variétés du texte argumentatif sont nombreuses : tract, pamphlet, plaidoirie, textes polémiques divers, texte de critique, dissertation, etc.

La dissertation n'est qu'un texte argumenté parmi d'autres. Cependant, développement rigoureux d'une pensée personnelle sur un sujet donné, elle est un exercice complexe, qui exige la maîtrise de nombreuses compétences. L'apprentissage se fera donc progressivement, pour n'aboutir à la **dissertation** traditionnelle qu'**en 6<sup>e</sup> année, où un minimum de cinq textes de ce type est requis**.

Cette progression se situera tant dans l'approche de **compétences** de plus en plus complexes et affinées que dans le **choix du sujet**. Après avoir exercé les élèves à formuler des thèses sur des thèmes simples et familiers, on leur apprendra à formuler des thèses sur des sujets plus complexes.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
◆ Comprendre un sujet donné	
◆ Rechercher des idées (mobiliser ses savoirs et son expérience ; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet ; interroger des témoins, des spécialistes).	◆ La recherche documentaire.
◆ Choisir un point de vue	
◆ Elaborer un plan.	◆ La hiérarchie des informations.
◆ Utiliser des arguments <ul style="list-style-type: none"> <li>• pertinents à la conclusion,</li> <li>• appropriés à la situation,</li> <li>• susceptibles d'entraîner l'adhésion.</li> </ul>	◆ La distinction entre thèse, argument et exemple. ◆ Les types d'arguments. ◆ Les techniques de la persuasion (interpellation, répétition...).
◆ Les ordonner et les développer, notamment par des exemples.	◆ (...)



<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rédiger une introduction, un développement et une conclusion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ L'énoncé de la thèse.</li> <li>◆ L'expression des rapports logiques (cause, conséquence, concession...).</li> <li>◆ Les connecteurs logiques.</li> <li>◆ Les paragraphes et les alinéas.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Se relire et se corriger.</li> <li>◆ (...)</li> </ul>	

## 6. Le texte narratif

Il serait dommage de renoncer à l'écriture de la fiction narrative (essentiellement la nouvelle complète) au troisième degré, étant donné

- ◆ que les élèves disposent alors d'un maximum de connaissances techniques leur permettant de produire des textes narratifs qui soient un peu élaborés,
- ◆ que c'est un excellent moyen d'exercer et de renforcer un aspect de la créativité qui risque de tarir,
- ◆ que l'utilisation des techniques narratives dans l'écriture améliore les compétences en lecture.

Néanmoins, on ne peut imposer à tous l'écriture de fictions: certains adolescents ont envie de s'exprimer par la voie de la fiction narrative, d'autres sont rétifs à ce mode d'expression. C'est pourquoi le référentiel a prévu de ne pas certifier l'écriture du récit de fiction.

Pour les compétences spécifiques et les savoirs requis, voir le programme du deuxième degré.

## 7. Le texte poétique

Dans ce domaine, des activités qui permettent le développement de la créativité sont possibles : création de textes poétiques sur la base d'une structure fournie aux élèves, amplification poétique, pastiche, etc. L'écriture du texte poétique ne poursuivra pas non plus de visée certificative. Pour les compétences spécifiques et les savoirs requis, voir le programme du deuxième degré.

## ECOUTER

### Compétences générales

#### **Orienter son écoute en fonction de la situation de communication**

- ◆ de son projet : se divertir, s'informer, nourrir une opinion... ;
- ◆ de son interlocuteur ;
- ◆ des conditions matérielles de la communication (type et genre de discours, lieu et temps, variantes culturelles, contraintes socioculturelles).

#### **Participer à différentes situations de communication**

Tenir compte des conventions propres à chaque situation de communication et du rôle que chaque participant tient :

- ◆ dans l'entretien (téléphonique, d'embauche...)
- ◆ dans l'interview ;
- ◆ dans l'enquête ;
- ◆ dans la réunion (informelle, d'échange, d'analyse, de négociation...)
- ◆ dans le débat ;
- ◆ dans l'exposé.

#### **Elaborer des significations**

- ◆ Sélectionner les informations répondant à son projet d'écoute.
- ◆ Utiliser à bon escient des savoirs littéraires et artistiques et des savoirs généraux sur l'homme et le monde.
- ◆ Distinguer :
  - l'essentiel de l'accessoire,
  - le réel de l'imaginaire,
  - le vraisemblable de l'invraisemblable,
  - le fait de l'opinion,
  - l'explicite de l'implicite.
- ◆ Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore.
- ◆ Reconnaître des règles de fonctionnement typiques des situations de communication abordées.

#### **Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse**

Distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de références.

#### **Réfléchir à sa propre manière d'écouter**

#### **Développer une réflexion critique sur la manière dont on perçoit du sens.**

### Directives et conseils méthodologiques

Le programme d'écoute du deuxième degré prépare les élèves à l'exercice difficile des interactions verbales par l'audition d'interviews et de débats. Ces activités peuvent être poursuivies au troisième degré sur des objets plus ambitieux, mais le professeur préparera aussi et surtout ses élèves aux études supérieures par l'audition de cours, de conférences, d'exposés divers d'une certaine ampleur. Ces discours porteront prioritairement sur des sujets en rapport avec les savoirs littéraires et artistiques, avec les savoirs sur l'homme et le monde qui sont répertoriés dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*.

Les directives en vigueur au deuxième degré restent d'application au troisième.

### **Compétences spécifiques et savoirs requis**

#### **1. L'enquête**

Compétences spécifiques	Savoirs requis
En tant qu'auditeur/spectateur d'une enquête (radiophonique, télévisée) :	
♦ Noter fidèlement les informations essentielles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Les abréviations et les symboles.</li> <li>♦ Les différentes manières de structurer des notes.</li> <li>♦ La mise en page.</li> <li>♦ (...)</li> </ul>
♦ A travers son discours, analyser l'implication personnelle (neutralité, attitude critique) de l'enquêteur, son système de valeurs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Les marques de la subjectivité.</li> <li>♦ L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.</li> <li>♦ Le ton, le volume de la voix, les gestes et mimiques...</li> <li>♦ Les systèmes de valeurs, les idéologies.</li> <li>♦ Les modes de transmission du discours d'un tiers (interview ou citation, commentaires éventuels de l'enquêteur, place dans l'émission...)</li> <li>♦ (...)</li> </ul>
♦ Identifier les éléments spécifiques du langage audiovisuel et dégager leurs effets.	♦ Les éléments non verbaux marquant une prise de position : musique, silence, découpage et montage, mouvements de caméra, angles de prise de vues...
♦ S'il s'agit d'une enquête télévisée, analyser les rapports (de redondance, d'opposition, de complémentarité) entre les éléments visuels, écrits et sonores.	

## 2. L'exposé (le cours, la conférence)

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre note fidèlement de l'essentiel d'un exposé plus long et moins structuré qu'au deuxième degré.</li> <li>◆ Retravailler ses notes en vue de les structurer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les abréviations et les symboles.</li> <li>◆ Les différentes manières de structurer des notes.</li> <li>◆ La mise en page.</li> <li>◆ La hiérarchie des informations (généralités, illustrations exemples, ...).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Confronter ses notes au texte d'origine (dactylographié ou enregistré).</li> <li>◆ Répondre à des questions (ouvertes ou fermées) portant sur la compréhension d'un exposé.</li> <li>◆ Reformuler oralement ou par écrit l'essentiel d'un exposé que l'on a écouté sans prendre de notes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les marques verbales et non verbales de l'intention informative et de l'intention persuasive.</li> <li>◆ Les organisateurs textuels (résumé-annonce, liens entre les parties, pause, conclusion-résumé...)</li> <li>◆ La distinction du thème et des sous-thèmes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyser l'implication personnelle de l'émetteur dans son message (neutralité ou attitude critique), le système de valeurs que véhicule son discours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les marques et les masques de la subjectivité.</li> <li>◆ L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.</li> <li>◆ Le ton, le volume de la voix, les gestes et mimiques...</li> <li>◆ Les systèmes de valeurs, les idéologies.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Repérer les stratégies de l'orateur qui visent à emporter la bienveillance de l'auditeur, à maintenir son attention, à l'impliquer...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les moyens d'impliquer l'auditeur : l'interpellation, le débit et le volume de la voix, l'utilisation d'exemples, d'anecdotes, de statistiques...</li> </ul>

## PARLER

### Compétences générales

#### **Orienter sa parole en fonction de la situation de communication**

Choisir et mettre en œuvre un niveau de langue et des stratégies de politesse, de prudence, de persuasion, de concession, en tenant compte :

- ◆ des éléments qui déterminent le projet de parole (informer, expliquer, enjoindre, persuader) ,
- ◆ du destinataire (nombre, âge, statut, réactions potentielles) ,
- ◆ des conditions contextuelles et matérielles de la communication (type et genre de discours, lieu et temps, variantes culturelles, contraintes socioculturelles).

#### **Participer à différentes situations de communication**

Tenir compte des conventions propres à chaque situation de communication et du rôle que chaque participant tient :

- ◆ dans l'entretien (téléphonique, d'embauche...) ;
- ◆ dans l'interview ;
- ◆ dans l'enquête ;
- ◆ dans la réunion (informelle, d'échange, d'analyse, de négociation...) ;
- ◆ dans le débat ;
- ◆ dans l'exposé.

#### **Elaborer des significations**

- ◆ Sélectionner les informations répondant à son projet d'écoute.
- ◆ Utiliser à bon escient des savoirs littéraires et artistiques et des savoirs généraux sur l'homme et le monde.
- ◆ Distinguer :
  - l'essentiel de l'accessoire,
  - le réel de l'imaginaire,
  - le vraisemblable de l'in vraisemblable,
  - le fait de l'opinion,
  - l'explicite de l'implicite.
- ◆ Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore.
- ◆ Reformuler des informations sous plusieurs formes : paraphrase, synthèse, explicitation.
- ◆ Utiliser des règles de fonctionnement typiques des situations de communication abordées.

#### **Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel**

- ◆ Prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement (respiration, pose de la voix, articulation, gestes et attitudes...).
- ◆ Utiliser efficacement des supports de la communication orale (ex. : schémas, illustrations, tableaux, micro, rétroprojecteur).

#### **Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse**

- ◆ Produire des signes qui favorisent l'écoute (répéter, reformuler, synthétiser, questionner).
- ◆ Repérer les endroits des dysfonctionnements et essayer des ajustements portant sur l'espace et le temps, la voix, éventuellement le geste et l'attitude, le propos, la relation, les supports.

- ◆ Utiliser des procédés verbaux et non verbaux qui garantissent la relation (ex. : courtoisie, gestion des tours et temps de parole, respect du « territoire privé »).
- ◆ Distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de références.
- ◆ Utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message :
  - exemples, illustrations, anecdotes ;
  - citations, lieux d'autorité, statistiques.

### **Utiliser à l'oral des techniques de la conviction**

Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction de l'auditeur (ex. : se donner une image de marque agréable, s'exprimer positivement et de manière résolue).

### **Réfléchir à sa propre manière de parler.**

Développer une réflexion critique sur la manière dont on produit du sens.

### **Directives et conseils méthodologiques**

Voir ci-dessus, les directives du chapitre *Ecouter* du programme du deuxième degré ainsi que les directives du chapitre *Ecouter* du présent programme.

### **Compétences spécifiques et savoirs requis**

#### **1. L'entretien d'embauche**

Compétences spécifiques	Savoirs requis
◆ Se présenter.	◆ Les règles de la présentation.
◆ Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction de l'auditeur.	◆ Les stratégies : ponctualité, courtoisie, décontraction, position du corps, respiration...
◆ Répondre avec précision à une question posée.	◆ Les sujets abordés dans un entretien d'embauche : la formation, le projet de carrière, les points forts et les points faibles, les prétentions financières...
◆ Demander des explications, des exemples, des prolongements / Fournir ces explications, ces exemples, ces prolongements.	◆ Les sujets sur lesquels on est en droit de demander des explications : le salaire, le contrat de travail, les responsabilités, le système des promotions...
◆ Utiliser un registre de langue soutenu.	◆ Les registres de langue.

### 3. L'exposé

Cette activité portera en priorité sur des sujets en rapport avec les savoirs littéraires et artistiques, avec les savoirs sur l'homme et le monde qui sont répertoriés dans le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*.

Compétences spécifiques	Savoirs requis
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Parler quinze minutes ou plus devant le professeur et les élèves de sa classe en adaptant son exposé à l'auditoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le résumé-annonce et la conclusion-résumé.</li> <li>◆ L'utilisation d'un aide-mémoire.</li> <li>◆ La réduction de la densité de l'information par les répétitions, les reformulations.</li> <li>◆ Les éléments qui favorisent l'écoute : exemples, illustrations, anecdotes, utilisation d'un tableau de panneaux ou d'une documentation, interpellation de l'auditoire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ S'impliquer personnellement dans son discours ou, au contraire, faire preuve de neutralité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les marques verbales et non verbales de la subjectivité et de l'objectivité.</li> <li>◆ L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.</li> <li>◆ Le développement d'une thèse par des arguments ; les types d'arguments.</li> <li>◆ Le ton, le volume de la voix, les gestes et mimiques...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utiliser les stratégies qui visent à emporter la bienveillance de l'auditeur, à maintenir son attention, à l'impliquer...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les moyens d'impliquer l'auditeur : l'interpellation, le débit et le volume de la voix, l'utilisation d'exemples, d'anecdotes, de statistiques...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utiliser un registre de langue approprié à l'auditoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Les registres de langue.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Utiliser efficacement des supports de la communication orale : schémas, tableaux, logiciel de présentation, rétroprojecteur, magnétophone, magnétoscope.</li> </ul>	

Rappel des prescrits pour le troisième degré

1. Chaque année scolaire, le professeur travaillera en classe au minimum une œuvre intégrale et en fera lire au moins cinq à domicile. En 5<sup>e</sup>, il exigera la lecture d'un livre d'écrivain belge d'expression française ; en 6<sup>e</sup>, celle d'un essai.
2. Le professeur conduira, au moins une fois par an, ses élèves dans une bibliothèque ; il les emmènera au théâtre ou fera venir une troupe dans l'école au moins une fois par an.
3. Un total de huit travaux écrits de production est un minimum. Les types de textes à produire auront fait l'objet d'un apprentissage préalable.



**EXEMPLES DE TÂCHES-PROBLÈMES <sup>1</sup>**

**1. Tâches destinées au deuxième degré**

---

<sup>1</sup> Les tâches-problèmes ci-dessous sont loin de couvrir tous les aspects du programme. Par exemple, l'écriture du texte narratif au deuxième degré et celle de la dissertation au troisième degré n'ont pas fait l'objet d'une illustration.

**Présenter oralement, aux élèves de sa classe, un avis argumenté sur un récit**

### Analyse de la procédure

1. Au début de l'année, le professeur propose une liste de récits ( romans, récits de vie...) qu'il établit en fonction des goûts et des intérêts des jeunes de cet âge : cette liste doit être régulièrement enrichie et renouvelée à la lumière des suggestions des élèves.
2. Il fait procéder à un choix de titres en donnant des informations sur les thèmes abordés et le niveau de difficulté des œuvres.
3. En vue de l'évaluation de la tâche, il importe que le professeur ait lu ou lise les œuvres répertoriées dans la liste.
4. Le professeur donne un exemple de la tâche à produire en présentant lui-même un exposé qui comporte toutes les caractéristiques de la performance attendue ( Cf. analyse de la tâche ). Pour ce faire, il choisit donc un roman qui convient aux élèves à qui il s'adresse.
5. Il prépare seul ou avec ses élèves un guide qui contient des consignes de lecture et des directives pour l'activité de parole.
6. Au moment de l'exposé de chaque élève et du débat qui s'entame, il intervient, si nécessaire, pour gérer les interactions au sein de la classe et pour évaluer en concertation avec les élèves la prestation accomplie ( critique positive et négative, conseils en vue des exercices ultérieurs... ).

N.B. Les élèves ayant été entraînés au cours du 1<sup>er</sup> degré à ce type d'activité, l'évaluation de la performance doit être assez exigeante.

### Analyse de la tâche

1. L'élève a eu l'occasion d'écouter au moins une fois un exposé de son professeur qui sert d'exemple à la tâche qu'il doit effectuer.
2. Il choisit l'œuvre à présenter au sein de la liste proposée par le professeur ( Cf. analyse de la procédure ) : en vue d'une confrontation d'avis au cours du débat qui suivra, l'idéal serait que le récit ait été lu par d'autres élèves de la classe, considérés comme " premiers lecteurs ".
3. Il reçoit le guide qui contient les consignes de lecture et les directives pour l'activité de parole.
4. L'exposé comporte les caractéristiques suivantes.
  - ◆ Il dure environ dix minutes, du moins à la fin de la 4<sup>e</sup> .
  - ◆ Il peut s'appuyer sur un aide-mémoire réalisé à domicile.
  - ◆ Il comporte deux parties parfaitement distinctes : une présentation du début du récit et des personnages suivie d'un avis personnel dûment argumenté.
  - ◆ Les arguments choisis correspondent à des bases de jugement en rapport avec différents aspects du récit (les élèves ont été progressivement familiarisés avec celles-ci au fil des lectures et des apprentissages en classe) :

- l'histoire et ses différents aspects : le cadre spatio-temporel, les personnages, leur personnalité, les relations qu'ils entretiennent, l'intrigue et son déroulement, etc.,
  - le genre du récit,
  - la manière de raconter ( choix du narrateur et ses incidences sur le point de vue, respect ou perturbation de l'ordre chronologique, création et maintien du suspense, recours à des dialogues, à des descriptions, art de l'intrigue, effet des procédés narratifs utilisés, etc.),
  - le thème général du récit, l'intérêt qu'il peut susciter, les informations qu'il donne, le rapprochement avec d'autres œuvres connues, la situation de l'œuvre dans l'histoire littéraire, éventuellement l'idéologie sous-jacente, etc.
  - le jugement personnel ( impressions, émotions ressenties à la lecture, le rapport avec les goûts et les valeurs éventuelles du lecteur ), etc.
- ♦ L'intention dominante de l'orateur consiste à inciter ses auditeurs à lire ou à ne pas lire l'œuvre en question.

5. L'exposé débouche sur des interactions au sein de la classe : l'orateur doit répondre aux questions de ses auditeurs, mais aussi réagir à la thèse et aux arguments des autres " premiers lecteurs " .

### **Bases d'évaluation**

1. L'intention dominante de persuader (d'inciter les autres élèves de la classe à lire ou non l'œuvre présentée) est manifeste pour l'auditeur.
2. L'exposé est adapté aux élèves de la classe (ignorance du sujet, intérêt, registre de langue...).
3. L'orateur respecte les contraintes de temps.
4. Il a sélectionné ses informations en accord avec le guide qu'il a reçu.
5. La progression des idées est claire et logique dans l'ensemble de l'exposé (partie narrative, puis partie argumentative) et dans chaque partie (ordre des événements racontés et ordre des arguments).
6. L'orateur utilise des procédés propres à illustrer son propos, et notamment des lectures d'extraits de l'œuvre en rapport avec le propos.
7. Il maîtrise la lecture à haute voix d'extraits de l'œuvre.
8. Il s'exprime de manière audible, avec une prononciation claire, un volume suffisant et en adoptant le ton approprié au contenu.
9. Le message passe aussi par les canaux non verbaux (indices corporels, posture, gestes, mimiques, regards).
10. L'orateur ne lit pas son texte et ne le récite pas.

**Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

- ◆ Orienter sa parole en fonction des éléments qui déterminent le projet de parole (intention d'informer et de persuader ), des destinataires, des conditions contextuelles et matérielles de la situation de communication :
- ◆ Tenir compte des conventions propres à l'exposé et au débat.
- ◆ Sélectionner les informations répondant à un projet de parole.
- ◆ Reformuler des informations sous plusieurs formes, notamment de synthèse et d'explicitation.
- ◆ Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel (exploiter efficacement ses ressources linguistiques et corporelles ).
- ◆ Produire des signes qui favorisent la parole et l'écoute.
- ◆ Utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message.
- ◆ Utiliser à l'oral des techniques de la conviction.
- ◆ Réfléchir à sa propre manière de parler et d'écouter.

**Rédiger un texte argumentatif à l'intention d'élèves de son âge**

**Analyse de la procédure**

1. Dès le début du 2<sup>e</sup> degré, le professeur propose aux élèves l'observation de textes argumentés clairs, étoffés et structurés, empruntés à divers supports : presse (notamment la presse pour la jeunesse ), passages argumentés issus de récits ou d'essais bien choisis, textes d'élèves particulièrement bien réussis, etc.
2. Il établit progressivement avec eux une synthèse des acquis du 1<sup>er</sup> degré en matière d'argumentation ( le programme du 1<sup>er</sup> degré prévoit l'analyse d'une argumentation simple ) et l'enrichit au fur à mesure des observations réalisées : distinction entre la thèse, les arguments et les exemples, l'ordre et le groupement des arguments, les enchaînements adéquats entre des arguments, entre des arguments et la thèse, la concession et la réfutation...
3. Il procède à des exercices d'entraînement relatifs à une bonne utilisation des connecteurs sur la base d'un tableau élaboré à partir des acquis du 1<sup>er</sup> degré ( ce tableau figure en annexe du programme du 1<sup>er</sup> degré ) et complété au fil des apprentissages effectués.
4. Le professeur établit en concertation avec les élèves une liste de sujets proches de leurs préoccupations.
5. Il fournit des consignes de travail générales pour la rédaction d'un texte argumentatif sur le sujet choisi par chaque élève.
6. Une fois le travail réalisé, il procède à une évaluation formative du premier jet sur la base de critères précis dont chaque élève doit tenir compte pour améliorer son texte.
7. Il propose certains passages ou certains textes à l'observation collective en fonction des principaux défauts décelés et donne des conseils en vue d'une correction de ceux-ci.
8. Après correction, il sélectionne l'un ou l'autre texte qui pourra être utilisé ultérieurement comme base d'observation.

**Analyse de la tâche**

1. Dans la liste de sujets établie en concertation, les élèves en choisissent un qui les intéresse particulièrement.
2. Chaque élève choisit une thèse à défendre ( avis favorable, défavorable ou nuancé ) et, seul ou au sein d'une équipe, liste une série d'arguments susceptibles d'appuyer la thèse choisie en essayant de cerner différents aspects propres au sujet
- 3.** Chaque élève sélectionne des arguments (au moins cinq arguments différents à l'appui de la thèse et huit minimum s'il s'agit d'un avis nuancé ). Ces arguments doivent de plus avoir une chance de convaincre les destinataires, en l'occurrence des jeunes du même âge.
- 4.** Les élèves planifient leur texte : énoncé de la thèse au début ou en conclusion, ordre des arguments.
- 5.** Ils rédigent un texte de +/- 20 lignes en veillant à :

- ◆ donner au texte une structure argumentative : arguments (éventuellement développés) à l'appui de la thèse,
  - ◆ énoncer clairement leur thèse au début ou à la fin du texte,
  - ◆ choisir une organisation adéquate en groupant les idées relatives au même argument dans un paragraphe,
  - ◆ bien articuler leur argumentation en utilisant les mots ou expressions ( ou la ponctuation appropriée ) destinés à introduire les paragraphes, à enchaîner les idées entre phrases et au sein des phrases ( recours à une liste de référence construite progressivement depuis le début du secondaire ).
- 6.** Ils relisent leur premier jet et modifient éventuellement leur formulation de façon à interpeller et à impliquer les destinataires en recourant à des procédés propres à la persuasion ( emploi de la 2<sup>e</sup> personne, recours à l'impératif, aux phrases interrogatives, exclamatives, choix de mots visant à émouvoir, etc. ).
7. Ils veillent à une mise en page attractive du texte ( présentation soignée, éventuellement illustrée d'un dessin ou d'un collage en rapport avec le sujet).
8. Après correction, les textes réalisés sélectionnés par la classe peuvent être communiqués ou envoyés à une autre classe, par courrier ordinaire ou via Internet.

**Variante : exprimer un avis personnel à propos d'un récit ( nouvelle ou roman ) en se référant à des bases de jugement appropriées.**

( à rapprocher de la T.P. " Présenter oralement et en argumentant un livre à ses camarades " dont cette tâche peut constituer une suite dans le cadre d'une progression en spirale )

Dans ce cas, les textes observés sont des avis argumentés étoffés et bien structurés, rédigés par des jeunes du même âge, voire plus âgés, et /ou des critiques de livres proposés dans la presse ou consultables sur Internet.

Les arguments choisis correspondent à des bases de jugement en rapport avec différents aspects du récit (les élèves ont été progressivement familiarisés avec celles-ci au fil des lectures) :

- l'histoire et ses différents aspects : le cadre spatio-temporel, les personnages, leur personnalité, les relations qu'ils entretiennent, l'intrigue et son déroulement, etc.,
- le genre du récit,
- la manière de raconter ( choix du narrateur et ses incidences sur le point de vue, respect ou perturbation de l'ordre chronologique, création et maintien du suspense, recours à des dialogues, à des descriptions art de l'intrigue, effet des procédés narratifs utilisés, etc.,
- le thème général du récit, l'intérêt qu'il peut susciter, les informations qu'il donne, le rapprochement avec d'autres œuvres connues, la situation de l'œuvre dans l'histoire littéraire, éventuellement l'idéologie sous-jacente, etc.
- le jugement personnel ( impressions, émotions ressenties à la lecture, le rapport avec les goûts et les valeurs éventuelles du lecteur ), etc.

3. Les autres étapes ( 3 à 8 ) sont les mêmes.

### **Bases d'évaluation**

1. L'intention persuasive est manifeste : le texte est susceptible de convaincre les destinataires.
2. La conception du texte tient compte des nécessités propres à la structure argumentative : la thèse est exprimée clairement, les arguments appuient la thèse choisie, les arguments sont soutenus par des exemples.
3. Les arguments correspondent à différents aspects du sujet ( au moins cinq différents ou huit en cas d'avis nuancé).
4. Les arguments sont choisis en fonction des destinataires.
5. Le texte est organisé en paragraphes judicieux correspondant aux arguments et enchaînés par des mots ou expressions adéquats.
6. Les idées sont bien reliées entre elles à l'aide de mots ou de signes de ponctuation qui conviennent.
7. Le texte est rédigé de façon à impliquer le lecteur grâce aux procédés persuasifs utilisés.
8. La structure des phrases est correcte.
9. L'orthographe est correcte.
10. La présentation est soignée.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis***

- ◆ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication en tenant compte des facteurs qui déterminent l'écriture ( l'intention de convaincre, le destinataire et les conditions contextuelles et matérielles de la communication. C
- ◆ Produire différents types et genres de textes : le texte argumenté. C
- ◆ Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture : comprendre et déterminer le sujet, rechercher des idées, élaborer un plan, choisir un point de vue, exprimer différents rapports logiques, maîtriser l'usage des articulateurs textuels, respecter les règles de la syntaxe, utiliser la ponctuation à bon escient, orthographier correctement, se relire, se corriger, présenter le texte en vue de sa diffusion... C
- ◆ Utiliser à l'écrit des techniques de la conviction. C
- ◆ Réfléchir à sa propre manière d'écrire... S

Rédiger un texte argumenté à partir de la synthèse d'un dossier portant sur un thème d'ordre culturel susceptible d'intéresser les élèves et se prêtant à la défense d'une thèse. Ce texte sera (éventuellement) publié<sup>2</sup>

### Analyse de la procédure

1. Le professeur procure aux élèves les différents documents à synthétiser. La source de chacune de ces pièces est identifiée selon les normes de notation d'une référence. En troisième année, les documents à synthétiser relèvent de la même catégorie : ce sont tous des textes informatifs récents, à caractère didactique. En quatrième année, ils se diversifient : textes persuasifs vs informatifs; fictionnels vs factuels; journalistiques vs scientifiques; anciens vs récents, etc.
2. Variante : si le professeur dispose d'une bibliothèque dans son école, il peut demander aux élèves de rechercher eux-mêmes les documents à synthétiser. Il les engage à répertorier tous les ouvrages qui pourraient contenir des textes traitant du thème choisi. Il supervise leur démarche : le choix de l'ouvrage est-il adéquat ? sélectionnent-ils des textes pertinents ? de quelle(s) catégorie(s) ces textes relèvent-ils ?
3. Le professeur distingue l'exercice de résumé et celui plus difficile de la synthèse. Faire un résumé, c'est condenser un texte. Faire une synthèse consiste à rassembler dans un tout cohérent des informations issues de plusieurs textes.
4. Le professeur précise que la synthèse de textes en question est réalisée compte tenu d'une opinion sur un thème choisi (d'une thèse) : les élèves doivent donc repérer et comparer les (fragments de) textes pouvant servir d'arguments à l'appui de cette thèse ou de l'antithèse (thèse opposée).
5. Le professeur fera mettre en commun les résultats du travail de synthèse et les soumettra à la critique.

### Analyse de la tâche

1. Les élèves formulent clairement leur thèse.
2. Compte tenu de cette thèse, ils font une lecture sélective des documents fournis ou choisis.
3. Ils repèrent les informations pertinentes à la thèse.
4. Ils les comparent afin de réunir celles qui se recoupent.
5. Ils les classent en deux catégories : celles qui peuvent être utilisées comme arguments à l'appui de la thèse et celles qui pourraient servir dans une contre-argumentation, c'est-à-dire une argumentation en faveur de la thèse opposée (antithèse).
6. En s'appuyant sur ce travail, ils rédigent le texte argumenté en veillant bien à y énoncer distinctement la thèse qu'ils soutiennent. En troisième année, ils n'utilisent que les arguments à l'appui de leur thèse; en quatrième, ils prennent en considération la thèse et l'antithèse.

---

<sup>2</sup>Dans le journal de l'école, dans la presse extrascolaire, lors d'une exposition, à l'occasion d'un échange entre classes ou entre écoles, etc.



7. En troisième comme en quatrième année, ils citent les pièces du dossier ou y font allusion en notant correctement la référence.

### **Bases d'évaluation**

1. La thèse est énoncée clairement et distinctement.
2. Les informations tirées du dossier sont pertinentes à la thèse (3<sup>e</sup>) et à l'antithèse (4<sup>e</sup>).
3. Chaque argument est bien différent des autres.
4. Les citations sont correctes, les allusions fidèles et les références des textes notées convenablement.
5. La création des paragraphes, et, éventuellement, des ensembles supérieurs aux paragraphes, manifeste une organisation rigoureuse de l'argumentation.
6. Les connexions sont bien effectuées entre 1<sup>o</sup>) les éventuels groupes de paragraphes, 2<sup>o</sup>) les paragraphes, 3<sup>o</sup>) les phrases, 4<sup>o</sup>) les groupes interphrastiques.
7. Le registre de langue utilisé convient au lecteur destinataire.
8. La syntaxe, la ponctuation et l'orthographe sont correctes.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

#### A. Lire

1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.
  - ◆ Tenir compte du projet de lecture (s'informer pour argumenter). C
  - ◆ Adapter son mode de lecture (lecture sélective compte tenu de l'argumentation). C
2. Construire du sens.
  - ◆ Tenir compte des organisateurs textuels. C
  - ◆ Comprendre les mots inconnus en s'aidant du contexte ou du dictionnaire. C
  - ◆ Donner un sens aux phrases successives pour conférer une cohérence au texte. C
  - ◆ Sélectionner et hiérarchiser les informations. C
  - ◆ Remettre le texte dans son contexte. C
3. Exercer son esprit critique.
  - ◆ Distinguer l'essentiel de l'accessoire. C
  - ◆ Repérer l'opinion d'autrui, sa subjectivité. C
  - ◆ Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue qu'il adopte ainsi que le destinataire. C
4. Acquérir des connaissances.

*Cf. infra* : le rapport avec les savoirs disciplinaires.

5. Identifier, comprendre et interpréter différents types de texte.
  - ◆ Utiliser la typologie de textes dont la base est l'intention dominante. C

#### B. Ecrire

1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.
  - ◆ Ne pas perdre de vue que les différents éléments de la synthèse permettront de persuader. C
2. Produire différents types et genres de textes.
  - ◆ Élaborer un texte argumentatif à partir de recherches dans des textes informatifs. C
3. Mettre en oeuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture.
  - ◆ Comprendre les documents proposés ou choisis. C
  - ◆ Élaborer un plan de la synthèse. C
  - ◆ Rassembler les différentes informations dans un tout cohérent. C
  - ◆ Utiliser les connecteurs. C

- ◆ Maîtriser la gestion des paragraphes. C
  - ◆ Utiliser le registre de langue adéquat. C
  - ◆ Respecter les règles de la syntaxe. C
  - ◆ Ponctuer convenablement. C
  - ◆ Respecter les règles d'orthographe. C
4. Le rapport avec les savoirs disciplinaires.  
Certains savoirs sur la langue, sur l'homme et sur le monde peuvent faire l'objet d'un apprentissage par le truchement de cette tâche.

**EXEMPLES DE TÂCHES-PROBLÈMES <sup>3</sup>**

**2. Tâches destinées aux deuxième et troisième degrés**

---

<sup>3</sup> Les tâches-problèmes ci-dessous sont loin de couvrir tous les aspects du programme. Par exemple, l'écriture du texte narratif au deuxième degré et celle de la dissertation au troisième degré n'ont pas fait l'objet d'une illustration.

**Classer diverses espèces de récits et défendre oralement son classement**

**Analyse de la procédure**

1. Le professeur fournit à ses élèves
  - ◆ un corpus varié de récits:
    - des récits de fiction : romans ou nouvelles de diverses espèces (fantastiques, policiers, de science-fiction, réalistes, psychologiques, mémoires imaginaires...), dont les auteurs visent ou non à donner l'illusion du réel,
    - des récits factuels de diverses espèces (biographies, autobiographies) ;
  - ◆ une définition des différentes espèces de récits;
  - ◆ des catalogues, des critiques, des ouvrages de référence concernant en tout ou en partie les textes présentés.
2. L'appartenance générique de ces récits est plus ou moins facile à découvrir : tantôt elle est indiquée dans le paratexte, tantôt sa découverte nécessite le recours au texte lui-même, tantôt elle est impossible à déterminer.
3. Le professeur pose à ses élèves le problème suivant : « Parmi les récits qui vous sont présentés, lesquels appartiennent à la fiction, lesquels sont factuels ? Classez-les en différentes espèces. Repérez des indices...
  - ◆ dans le paratexte (titre, première et quatrième de couverture, indication du genre... ),
  - ◆ dans le début du récit (l'auteur, le narrateur et le héros sont-ils la même personne? quels moyens l'auteur utilise-t-il éventuellement pour faire croire à la réalité des événements qu'il raconte ?),
  - ◆ dans les ouvrages de référence, les catalogues, les critiques que vous avez à votre disposition.Pour chacun des récits, justifiez votre choix en présentant les indices qui vous ont permis le classement. Si vous ne pouvez aboutir à une certitude, dites pourquoi. »<sup>4</sup>
4. A la fin de la recherche, le professeur invite plusieurs élèves à débattre de leur classement des récits.

**Analyse de la tâche**

**1. La tâche de lecture**

- 1.1. Les élèves prennent connaissance des définitions des différentes espèces de récits.
- 1.2. Ils examinent chaque récit et le classent dans une espèce. Ils repèrent des indices pertinents à leur recherche dans le paratexte, dans le début du récit, dans les ouvrages de référence et documents annexes.
- 1.3. Ils évaluent la fiabilité de ces indices.

<sup>4</sup> En cours d'apprentissage, les élèves découvrent ensemble des bases de classement. Au cours de la certification, ils doivent faire la preuve qu'ils ont mémorisé ces bases.

## **2. La tâche d'expression orale**

2.1. Des élèves retracent leur démarche de recherche et visent à convaincre leurs condisciples du bien-fondé de leur classement des oeuvres.<sup>5</sup>

2.2. Ils répondent aux questions des autres élèves et à celles du professeur.

### **Bases d'évaluation**

#### **1. La tâche de lecture**

1.1. L'élève repère dans le paratexte les informations pertinentes à sa recherche et les utilise à bon escient.

1.2. Il distingue auteur, narrateur et héros.

1.3. Il repère et analyse correctement les moyens que l'auteur utilise éventuellement pour faire croire à la réalité des événements qu'il raconte.

1.4. Il utilise à bon escient les ouvrages de référence, les catalogues, les critiques.

1.5. Lorsqu'il a épuisé en vain toutes les ressources dont il disposait, il sait conclure que le classement est (provisoirement) impossible.

#### **2. La tâche d'expression orale**

2.1. L'élève retrace clairement les étapes de sa recherche.

2.2. Il distingue dans ses propos ce qui relève du fait incontestable, de l'expression d'une opinion, de celle d'une hypothèse.

2.3. Il argumente rationnellement.

2.4. Il utilise à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la conviction de l'auditeur.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel** **Compétences terminales et savoirs requis**

#### **A. Lire**

- ◆ Avoir un projet de lecture (s'informer, prendre du plaisir). C.
- ◆ Utiliser ses connaissances préalables sur les types et genres de textes. C.
- ◆ Tenir compte des informations contenues dans le paratexte. C.
- ◆ Inférer le genre d'un écrit en recourant à des informations internes et externes au texte. C.
- ◆ Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable. C.
- ◆ Identifier l'énonciateur du texte. C.

#### **B. Parler**

- ◆ Distinguer, dans son propos, le fait de l'opinion. C.
- ◆ Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore. C.
- ◆ Produire des signes qui favorisent l'écoute (répéter, reformuler, synthétiser...). C.
- ◆ Respecter son tour et son temps de parole. S.
- ◆ Assurer la clarté de son message. C.

---

<sup>5</sup> En situation d'évaluation certificative, l'échange entre les élèves est remplacé par un échange oral entre l'élève et le professeur ou par une performance écrite.

- ◆ Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la conviction de l'auditeur. S.

### Exemples

#### 1. Pour le deuxième degré

Dans un premier temps, les élèves répartissent les textes en deux catégories les récits fictionnels et les récits factuels. L'appartenance générique des uns et des autres apparaît clairement dans le paratexte ou dans les premières pages. Dans un second temps, ils classent les textes par espèces :

- ◆ romans policier, fantastique, de science-fiction, réaliste....
- ◆ biographie, autobiographie (mémoires, journal intime).

#### Exemple de corpus

- 1) René BARJAVEL, *Ravage* ;
- 2) Claire ETCHERELLI, *Elise ou la vraie vie* ;
- 3) Anne FRANK, *Journal*.
- 4) Marek HALTER, *La mémoire d'Abraham*.
- 5) Pierre-Jakez HELIAS, *Le cheval d'orgueil*.
- 6) Alexandre JARDIN, *Le Zubial*.
- 7) Octave MIRBEAU, *Le journal d'une femme de chambre*.
- 8) Malika OUFKIR et Michèle FITOUSSI, *La prisonnière*.
- 9) Edgar POE, *Histoires extraordinaires*.
- 10) Georges SIMENON, *L'affaire Saint-Fiacre*.

#### 2. Pour le troisième degré

Certains des récits fournis aux élèves posent des problèmes de classement: ils ne contiennent aucune indication générique, la lecture des premières pages ne permet pas de trancher. Certains de ces problèmes peuvent être résolus par un recours à des ouvrages de référence, catalogues, critiques... D'autres sont insolubles, et il faut se contenter d'hypothèses.

#### Exemple de corpus

- 1) François CAVANNA, *Les ritals*.
- 2) Louis-Ferdinand CELINE, *D'un château l'autre*.
- 3) Pascal DE DUVE, *Cargo vie*.
- 4) Marguerite DURAS, *L'amant*.
- 5) Annie ERNAUX, *Passion simple*.
- 6) Milan KUNDERA, *La lenteur*.
- 7) Philippe LABRO, *L'étudiant étranger*.
- 8) Erich-Maria REMARQUE, *A l'ouest rien de nouveau*.
- 9) Jean-Jacques ROUSSEAU, *Les confessions*.
- 10) Jean-Paul SARTRE, *Les mots*.

**Prendre des notes fidèles et objectives après un exposé (cours, conférence, débat, émission télévisée,...) ou d'après un texte écrit ( presse, dossier, manuel, encyclopédie...) pour les communiquer à autrui<sup>6</sup> et/ou en vue d'une utilisation ultérieure**

### Analyse de la procédure

- ◆ L'activité peut être abordée dès le deuxième degré. Toutefois, durant la période d'apprentissage, il faut veiller à ce que les supports écrits ou oraux ne soient ni trop longs ni trop difficiles: les exposés seront organisés, les écrits structurés pour faciliter la réalisation de la tâche. Au 3<sup>e</sup> degré, par contre, l'élève peut être confronté à des documents moins ordonnés.
- ◆ La prise de notes implique une formulation synthétique ( ne pas confondre avec une transcription rapide) et objective du contenu d'un exposé ou d'un document. En outre, il faut avoir très clairement à l'esprit l'objectif poursuivi: on prend des notes
  - pour prouver que l'on s'est approprié le contenu d'un exposé ou d'un document( 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés),
  - pour préparer un travail précis à partir de documents. Dans ce cas, il s'agit d'une prise de notes sélective et il ne convient de conserver que ce qui concerne le sujet étudié ( 3<sup>e</sup> degré).
- ◆ L'activité sera d'autant plus fructueuse que les notes seront utiles( voir Evaluation): il convient donc de transférer ainsi des informations nécessaires à la réalisation d'une tâche particulière.

### Analyse de la tâche

#### 1. Disposer et classer

- ◆ Numéroté les pages.
- ◆ Aérer les notes (pas de texte compact, séparation des parties par des blancs). La prise de notes respectera une mise en page précise (marges) avec valorisation des divisions et subdivisions (*étude préalable des systèmes traditionnels de numérotation*)

#### 2. Sélectionner

- ◆ Eviter tout ce qui est accessoire (digressions, exemples multiples, redondances). Ne garder que l'essentiel et rester objectif.
- ◆ En cas de prise de notes à l'audition, il faut se montrer vigilant quant aux signaux constituant des procédés de mise en évidence (débit ralenti, ton de la voix modifié, pause, etc).
- ◆ Etre très attentif aux mots-outils logiques, ceux-ci constituant des repères essentiels pour la cohérence de l'énoncé.

---

<sup>6</sup> Le destinataire d'une prise de notes peut être, dans le cadre scolaire, le professeur ou l'élève que l'on aide après une absence.

- ◆ Garder la trace des temps verbaux et des accords syntaxiques.

### 3. Abréger

La prise de notes n'implique pas nécessairement la rédaction d'un texte suivi. On peut, par exemple,

- ◆ supprimer tous les mots non indispensables (auxiliaires, prépositions, articles...),
- ◆ utiliser un code d'abréviations dont les plus usitées auront été auparavant découvertes en classe: formes abrégées des mots fréquents et/ou trop longs ; lettres grecques ; symboles et signes mathématiques. Mais les abréviations ne devront pas être source de confusion!

### 4. Relire:

Quelques conseils à prendre ou à laisser...

- ◆ Retravailler ses notes le jour même.
- ◆ Structurer les notes: souligner titres et sous-titres (varier éventuellement les couleurs).
- ◆ Clarifier: souligner et encadrer.
- ◆ Relire les notes pour vérifier que tout est bien compris: rectifier éventuellement toute information mal comprise ou vague.
- ◆ Identifier l'idée générale et surligner les éléments importants.
- ◆ Retrouver les relations entre les différents éléments (mise en évidence des relations de cause à conséquence, de temps, d'opposition, de restriction, d'argument à thèse, d'exemple concret à proposition abstraite...).

### Bases d'évaluation

- ◆ Evaluation de la prise de notes en tant que telle ( formative au 2<sup>e</sup> degré, certificative au 3<sup>e</sup> ) en reprenant, dans une grille<sup>7</sup>, les points de la méthodologie concernant:
  - la disposition: la prise de notes respecte une mise en page précise, celle-ci permet une rectification éventuelle (aménagement d'espaces libres pour les ajouts).
  - la hiérarchisation: les notes donnent une vue d'ensemble claire des divisions et subdivisions de la matière exposée, les rapports entre ces différentes parties sont mis en évidence.
  - la sélection et la fidélité des informations<sup>8</sup>: les notes reflètent fidèlement ce qui a été dit/ce qui était écrit.
  - les abréviations: l'élève a recours aux abréviations, celles-ci ne sont pas source de confusion.

---

<sup>7</sup> La méthodologie proposée et la grille d'évaluation qui l'accompagne ne sont que des outils pratiques pour guider l'apprentissage ou pour aider l'élève en difficulté. Il va de soi qu'il existe d'autres façons de procéder et que toute méthode est bonne quand elle est efficace. Toutefois, quelles que soient les habitudes de chacun en matière de présentation ou d'abréviation, une exigence s'impose à tous: la structuration.

<sup>8</sup> Il doit alors être possible pour l'élève de consulter le support oral (enregistrement) ou écrit (photocopie).



- la structuration et la clarification: il s'agit de notes utilisables et non d'une transcription rapide et peu claire.
- ◆ Evaluation de l'efficacité de la prise de notes: celle-ci doit permettre de réaliser une tâche. Par exemple:
  - rédiger un résumé ou une synthèse,
  - répondre à un questionnaire de compréhension,
  - présenter un exposé sur un genre littéraire, une tendance artistique, les avatars d'un mythe, etc.

**Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis***

- ◆ Produire différents types et genres de textes : la prise de notes.
- ◆ Hiérarchiser les informations.
- ◆ Distinguer l'essentiel de l'accessoire.

## Résumer un texte

Résumer un texte

- ◆ pour soi-même : en vue, par exemple,
  - de faciliter la mémorisation dans la perspective d'une épreuve de restitution ;
  - de faciliter une prestation orale par recours à une fiche aide-mémoire) ;
- ◆ ou à l'intention d'un ou de plusieurs destinataire(s) qui n'a (n'ont) pas lu l'original, et qui a (ont) besoin d'en prendre connaissance par le truchement du résumé.

### Analyse de la procédure

Pour aider les élèves à rédiger, de façon de plus en plus autonome, des résumés de plus en plus efficaces, les professeurs devraient s'efforcer de mettre en place un plan de formation qui couvre les quatre années des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Autrement dit :

1. Sur le total de 32 productions écrites commandées aux élèves durant les quatre années en question, ils optent pour un nombre de résumés permettant le progrès effectif des élèves en cette matière.
2. Ils choisissent des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes.
3. Par le biais de ces textes, ils font exercer progressivement les compétences de lecture et d'écriture listées, et reprises dans la grille d'évaluation esquissée ci-dessous.

### Analyse de la tâche

L' « activité résumante » prendra des formes différentes selon sa destination (*cf. supra*) et selon l'objet à traiter. D'une part, il peut s'agir d'un texte littéraire, ou non. D'autre part, la structure du texte à résumer peut être narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale. Enfin, les textes seront de longueurs variées, d'une nouvelle courte à un essai long, en passant par un chapitre de manuel, par exemple.

Les compétences de lecture du texte à contracter et les compétences d'écriture du résumé, ainsi que les bases d'évaluation de ce dernier, seront donc différentes d'un cas à l'autre. On peut néanmoins donner la description générale suivante de l'activité (résumé non orienté par un questionnement magistral préalable) et de son évaluation.

### **Travail préalable (de lecture)**

1. Supprimer (par ratures, s'il s'agit d'un texte court) les données répétées (synonymes, paraphrases).
2. Supprimer les données accessoires (détails, digressions).
3. Supprimer les développements (énumérations, exemples) au profit des idées générales explicites qu'ils développent.

4. Supprimer les développements au profit d'idées générales implicites (à construire par inférence).
5. Sélectionner les données essentielles (par surlignement, par exemple), eu égard aux attentes (connues ou supposées) du (des) destinataire(s).

### **Écriture du résumé**

1. Comprimer les données retenues en remplaçant la formulation initiale par une formulation personnelle plus courte (une énumération par un terme générique ; une phrase par une nominalisation ou une expansion nominale).
2. Assurer la cohérence du résumé
  - en usant judicieusement de la ponctuation, des anaphores et des connecteurs ;
  - en distribuant le texte en paragraphes distincts ;
  - en y insérant éventuellement des intertitres.
3. Adopter une énonciation distanciée : l'élève, auteur du résumé, écrit à la troisième personne ; il évite de confondre son propre « je »
  - avec celui de l'auteur du texte à contracter ;
  - avec celui (ceux) des personnes ou personnages dont le(s) discours est (sont) éventuellement rapporté(s) dans ledit texte.
4. S'assurer que le résumé (réduction<sup>9</sup>, dans une langue personnelle, d'un texte original) respecte la structure et le sens de ce dernier, et reste compréhensible par le(s) destinataire(s).
5. Assurer la correction linguistique du résumé et le soin de sa présentation.

### **Bases d'évaluation**

1. Les éléments marginaux du texte à contracter ne figurent pas dans le résumé.
2. Les données essentielles y figurent.
3. Ces dernières données sont contractées.
4. Le résumé est cohérent.
5. D'un point de vue énonciatif, il est distancié du texte original.
6. Il est cependant fidèle à la teneur du texte en question.
7. Il est intelligible : il permet au destinataire de se faire une idée claire de l'original.
8. Il est lisible (bien présenté et linguistiquement correct).

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

#### Lire

- ♦ Hiérarchiser les informations. C.
- ♦ Identifier les endroits du texte qui (...) requièrent (...) une inférence, une interprétation (...). Interpréter le texte (...).C.

---

<sup>9</sup> La réduction peut s'opérer dans une proportion déterminée au préalable ; le résumé, par ex., ne pourra dépasser un certain nombre de lignes, voire de mots.

- ◆ Distinguer l'essentiel de l'accessoire. C.
- ◆ Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (...) qu'il adopte, ainsi que le destinataire. C.

#### Ecrire

- ◆ Produire différents types et genres de textes (...) : le résumé. C.
- ◆ Rédiger : (...) maîtriser la gestion des (...) paragraphes, employer de manière cohérente (...) des anaphores (...). C.

#### SAVOIRS SUR LA LITTÉRATURE ET L'ART.

- ◆ Grandes références (...) constitutives du fonds culturel contemporain. (...) Quelques grands romanciers français du XX<sup>e</sup> siècle : par exemple, Gide (...)

#### **Exemple pour le 3<sup>e</sup> degré**

Les élèves (préalablement sensibilisés par le professeur à la problématique de la distinction factuel / fictionnel, et à l'intérêt de cette problématique) sont répartis en deux groupes. Au groupe A sont confiées la lecture et le résumé de *L'Immoraliste*. Chaque élève du groupe rédige d'abord son résumé. Mais il s'agit ensuite de se mettre d'accord, après intervention magistrale sur les copies, sur un résumé collectif.

Au groupe B sont confiées, selon les mêmes modalités, la lecture et le résumé d'une biographie <sup>10</sup> de GIDE jusqu'à 1902, date de parution de l'ouvrage précité.

La confrontation des deux résumés collectifs devrait permettre une discussion de la part prise, dans *L'Immoraliste*, par des éléments autobiographiques, et de la part d'invention romanesque.

C'est de la (des) signification(s) de cette part d'invention, qui « écarte » l'œuvre de la simple autobiographie, qu'il s'agira, en conclusion, de débattre.

---

<sup>10</sup> Pour une juste répartition des tâches, il conviendrait que le résumé vise une biographie consistante (Cf. par ex. Claude MARTIN, *Gide*, Seuil, coll. « Écrivains de toujours »), ou qu'on lui préfère un travail de synthèse de plusieurs biographies, proposées par diverses anthologies.

**Énoncer, par écrit, à destination du professeur, ou oralement, à destination de l'ensemble de la classe, une comparaison portant sur deux ou plusieurs œuvres ou productions culturelles traitant soit de sujets identiques ou voisins, soit de sujets radicalement différents.**

La comparaison peut porter...

- ◆ sur des (fragments d') œuvres homogènes (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poèmes, essais, tableaux, films, etc.)
- ◆ sur des (fragments d') œuvres hétérogènes...
  - tantôt apparentées par une commune appartenance au domaine de la fiction (roman et pièce de théâtre, roman et film, poème et tableau, etc.),
  - tantôt apparentées par la structure (narration de romancier et narration d'historien, description de romancier et description de savant, argumentation d'auteur dramatique et argumentation d'essayiste, etc.),
  - tantôt encore relevant de secteurs de la création très éloignés l'un de l'autre (roman et essai, poème et film documentaire, etc.).

Cette tâche, qui peut être très modeste ou très ambitieuse, est d'une importance capitale dans la formation littéraire. C'est par l'intermédiaire des comparaisons entre les œuvres ou les produits de la culture que l'on peut mettre concrètement en évidence...

- ◆ les continuités et les ruptures, tant thématiques que formelles, dont est tissée l'histoire des arts et celle des idées,
- ◆ ce qui distingue (plus ou moins nettement) les textes littéraires des autres productions écrites,
- ◆ ce qui unifie (plus ou moins fermement) les courants d'idées (comme la pensée des Lumières), les mouvements (le romantisme) ou les écoles (le naturalisme) littéraires,
- ◆ ce qui justifie les concepts créés a posteriori pour fédérer un ensemble de productions artistiques (le baroque, le classicisme),
- ◆ ce qui caractérise (plus ou moins précisément) les genres littéraires et les classes de textes,
- ◆ ce qui permet d'apprécier la singularité des œuvres.

### Analyse de la procédure

Étant donné la variété des œuvres comparables, il est difficile de proposer une procédure applicable dans tous les cas. On se bornera donc à énoncer quatre principes d'action qui ne devraient, en aucun cas, être transgressés :

- ◆ veiller à ce que la tâche de comparaison ne soit pas perçue par les élèves comme une fin en soi : on ne compare pas ici des œuvres ou des productions culturelles pour apprendre une procédure de comparaison ; les objets que l'on compare ne sont pas indifférents ; les connaissances nécessaires pour opérer et pour énoncer une comparaison sont un moyen de s'approprier des savoirs précis, notamment sur...
  - la diversité de la vie culturelle à une époque donnée,

- les changements qui ont affecté, au fil de l'histoire, un ou plusieurs secteur(s) de cette vie culturelle,
  - les différentes variétés de productions culturelles,
  - les facteurs de la reconnaissance d'un produit culturel en tant qu'œuvre d'art ;
- ◆ s'assurer que les élèves sont accoutumés à produire, sous forme de texte oral ou écrit, l'espèce de comparaison qu'on leur demande, s'assurer notamment qu'ils disposent des points de comparaison et des moyens linguistiques d'exprimer la comparaison qui seront pris en considération dans l'évaluation de la tâche ; si tel n'est pas le cas, leur donner - au moins - un exemple de ce qu'on attend d'eux ;
  - ◆ choisir soi-même les objets à comparer compte tenu des objectifs d'apprentissage que l'on poursuit ou, si l'on donne aux élèves l'initiative de ce choix afin de les aguerrir à la recherche de documentation (cf. tâche «Mener une recherche autonome »), s'assurer que leur choix permet bien d'atteindre les objectifs susdits ;
  - ◆ préciser aux élèves si le destinataire de leur comparaison est censé 1°) avoir à sa disposition les objets qu'ils comparent, 2°) avoir une bonne connaissance de ces objets, 3°) les connaître vaguement, 4°) tout ignorer à leur sujet.

### **Analyse de la tâche**

1. Si ce n'est fait par le professeur lui-même (dans l'hypothèse où c'est lui qui choisit les objets à comparer), les élèves identifient les objets en question, en donnent les références dans les formes conventionnelles, les situent (succinctement) dans leur contexte de production.
2. En fonction des différentes caractéristiques du fond (matière) et de la forme (manière), ils repèrent ce qui apparente et/ou ce qui différencie les objets considérés.
3. La rédaction ou l'énonciation orale de cette comparaison est précédée par l'élaboration d'un tableau des ressemblances et/ou des différences (cf. tâche : « Prendre des notes ») qui peut faire l'objet d'une évaluation soit par le professeur, soit par un condisciple.
4. Rédaction ou énonciation orale de la comparaison.

### **Bases d'évaluation**

1. Les objets sont convenablement identifiés (s'ils ne l'ont pas été préalablement par le professeur).
2. Les diverses bases de la comparaison sont bien distinctes.
3. Toutes les composantes du fond et de la forme ont été prises en considération.
4. D'autres composantes (éventuelles) ont été relevées .
5. Il est fait état (s'il y a lieu) des ressemblances comme des différences.
6. Divers moyens linguistiques de la comparaison sont judicieusement utilisés.
7. Le texte est adapté au destinataire.

8. La langue (orale ou écrite) est correcte.
9. L'expression (orale ou écrite) est aisée.

### **Précisions quant au seuil de performance**

Au deuxième degré, dans le cadre de la certification, le professeur fournira lui-même les bases de comparaison.

Au troisième degré, dans le cadre de la certification, les élèves devront trouver eux-mêmes les points de comparaison (en s'appuyant sur les apprentissages antérieurs) et les connaissances dont ils feront preuve en la matière interviendront dans l'évaluation.

### **Exemples**

#### **Deuxième degré**

Les bases de comparaison d'un récit de fiction pourraient être :

1. la « narrativité » (le texte est-il un récit ? sur quoi vous fondez-vous pour le dire ?) ;
2. la « fictionnalité » (l'histoire est-elle vraie ou imaginaire ?) ;
3. la vraisemblance (l'histoire pourrait-elle avoir eu lieu ou avoir lieu ?) ;
4. la « littérarité » (le texte est-il une œuvre d'art ?) ;
5. l'« exemplarité » (l'histoire est-elle au service d'un enseignement moral, d'une leçon de vie ?) ;
6. la clarté de cette morale, de cette leçon (est-elle explicite ou implicite ? l'histoire permet-elle de tirer une ou plusieurs leçons ? s'il y en a plusieurs, sont-elles compatibles ou exclusives ?) ;
7. sa recevabilité (est-elle conformiste ou subversive ou a-t-elle pu paraître soit l'un soit l'autre ?).

#### **Troisième degré**

Comparer des poèmes et des peintures « académiques » des années 1850-1880 ( par ex. des textes de Leconte de Lisle, Sully Prud'Homme, Coppée, Hérédia, des toiles d'Ingres, Puvis de Chavannes, etc.) avec des poèmes et des peintures qui ont, à la même époque, scandalisé les défenseurs de l'académisme (par ex. des textes de Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Corbière, des toiles de Delacroix, Rops, Courbet, Manet, Monet, Degas, Toulouse-Lautrec, etc.). Cette comparaison a pour but de cerner la notion de modernité. Les points de comparaison pourraient être :

1. le choix du sujet,
2. le traitement du sujet (parti pris d'idéalisation ou de réalisme),
3. le respect (l'irrespect) des règles de la versification ou de celles de la perspective,
4. le respect (l'irrespect) des normes lexicales et syntaxiques ou celui des couleurs et des formes.

**Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

**Le rapport avec les compétences terminales**

1. Lire

Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

- ◆ Tenir compte des facteurs qui influencent la lecture : le projet de lecture
  - lire des textes pour comprendre ce qui les apparente et/ou les différencie, facilite ou non leur inclusion dans une classe de textes; C.
  - les connaissances préalables du lecteur (sur les classes de textes) ; C.
  - les informations contenues dans le paratexte (1<sup>ère</sup> et 4<sup>e</sup> pages de couverture) C.
- ◆ Adapter son mode de lecture
  - lecture sélective des textes compte tenu de l'objectif de comparaison; C.
  - lecture esthétique des textes compte tenu des facteurs historiques de la valeur artistique. C.

Construire du sens

- ◆ Toutes les compétences reprises sous la rubrique « Construire du sens » sont relatives à la tâche de comparaison (C.), mais tout particulièrement la compétence de repérer, sur la base de connaissances relatives au domaine de l'art, certaines allusions, certains stéréotypes, certains procédés parodiques S.

Exercer son esprit critique

- ◆ Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable. C.
- ◆ Choisir et utiliser différents critères d'appréciation de l'œuvre (conformité aux lois du genre vs originalité, entre autres). C.
- ◆ Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) qu'il adopte C.
- ◆ Identifier les valeurs inhérentes au texte ainsi que l'idéologie qui les sous-tend. S.

Acquérir des connaissances

Cf. *infra* : le rapport avec les savoirs disciplinaires.

Identifier, comprendre et interpréter différents types de texte

- ◆ Identifier dans un texte des éléments constitutifs
  - du type narratif,
  - du type poétique,
  - du type argumenté,
  - du type dramatique. C.
- ◆ Associer un texte à une tendance, un courant esthétique, une époque, voire, dans certains cas, un auteur, sur la base de critères d'identification génériques, lexicaux, thématiques, rhétoriques ou syntaxiques. C.
- ◆ Repérer la présence dans un même texte de différents types textuels (narratif, poétique, argumentatif...) ou de différents genres (ex. : récit policier, fantastique, biographique). C.

Décoder les images et les productions audiovisuelles (Si la comparaison porte sur des BD, des dessins, des peintures, des photos, des films)

- ◆ Identifier les éléments spécifiques du langage iconique et audiovisuel. C.
- ◆ Analyser les rapports entre les éléments visuels, écrits et sonores. C.
- ◆ Repérer des paramètres sonores et visuels qui orientent le point de vue. S.

Développer une réflexion critique sur sa propre « lecture »

- ◆ Identifier et expliciter les hypothèses de « lecture » que l'on construit, les difficultés de compréhension et d'interprétation qu'on éprouve (...), les plaisirs ou déplaisirs que l'on ressent, les valeurs que l'on projette. S.



## 2. Ecrire

Orienter son écrit en fonction de la situation de communication

- ◆ Tenir compte du fait que l'on écrit pour rendre manifeste au lecteur destinataire les ressemblances et/ou les différences entre deux productions culturelles. C.

Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture

- ◆ Toutes les compétences reprises sous la rubrique « Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture » sont relatives à la rédaction d'une comparaison entre deux œuvres culturelles C.

## 3. Parler-écouter

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

- ◆ Tenir compte du fait que l'on parle pour rendre manifeste au lecteur destinataire les ressemblances et/ou les différences entre deux productions culturelles. C.

Elaborer des significations

- ◆ Toutes les compétences reprises sous la rubrique « Elaborer des significations » sont relatives à l'expression orale d'une comparaison entre deux œuvres culturelles. C.

Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel

- ◆ Utiliser pour être efficace les composantes paraverbales et non verbales de la communication (articulation, intonation, volume de la voix, débit, rythme, mimiques, gestes, pauses, mouvements) C.

Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse

- ◆ Toutes les compétences reprises sous la rubrique « Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse » sont relatives à l'expression orale d'une comparaison entre deux œuvres culturelles. C

### **Le rapport avec les savoirs disciplinaires**

- ◆ Toutes les connaissances figurant au chapitre « les savoirs sur la littérature et l'art » devant faire l'objet d'une certification - C.- et toutes celles dont il faut favoriser l'acquisition sans la contrôler - S. - peuvent faire l'objet d'un apprentissage par le truchement de cette tâche, particulièrement propice à l'étude des réécritures à partir des grandes œuvres du fonds culturel.

Sélectionner dans un texte informatif (traitant de l'histoire littéraire ou de l'histoire de l'art) des éléments permettant de comprendre, d'interpréter et/ou d'apprécier un texte littéraire ou une œuvre artistique.

### Analyse de la procédure

1. Le professeur fournit à ses élèves un texte informatif traitant d'un sujet en rapport avec la littérature et/ou l'art (caractéristiques d'un courant, d'un genre de textes, biographie d'un auteur/artiste, évolution d'un mythe...).
2. Il guide la lecture de ce texte par une consigne claire : il s'agit que les élèves puissent dans le texte et notent des informations utiles à la résolution de tel problème, par exemple :
  - ◆ vérifier si telle œuvre littéraire ou artistique respecte les caractéristiques essentielles d'un courant, d'un auteur, d'un genre ;
  - ◆ comprendre la portée de telle prise de position ;
  - ◆ situer une œuvre dans une polémique...
3. Il leur donne à lire l'œuvre littéraire (ou un extrait de celle-ci) et à l'analyser en fonction des notes qu'ils ont prises.

### Analyse de la tâche

1. Les élèves lisent le texte informatif de manière sélective et prennent note, non pas nécessairement de ce que l'auteur désigne comme essentiel, mais de ce qui est important dans le contexte de l'activité annoncée.
2. Plusieurs d'entre eux confrontent leurs notes et tentent d'aboutir à une synthèse.
3. Ils lisent l'œuvre littéraire choisie (ou l'extrait) et confrontent ses caractéristiques à celles qu'ils ont notées.
4. Ils en tirent des conclusions et les exposent à la classe.

### Bases d'évaluation

1. Toutes les informations pertinentes à la question annoncée ont été prélevées dans le texte informatif.
2. Elles ont été notées de manière telle que leur pertinence à ladite question apparaisse clairement.
3. Les élèves se montrent capables de discuter le bien-fondé de leur analyse.

## Exemples

2<sup>e</sup> degré :

Les *Fables* de La Fontaine.

1. Les élèves sont avisés qu'avant de lire quelques fables, ils auront à prendre connaissance d'un texte qui orientera, infléchira leur lecture desdites fables.
2. Ils sont invités à lire, dans le *Manuel des études littéraires françaises - XVII<sup>e</sup> siècle*, de Castex, Surer et Becker, les pages consacrées à « L'univers des fables », ou, au moins, la page consacrée à « La sagesse du fabuliste », puis à établir une liste des éléments qu'ils s'attendent dorénavant à retrouver dans les *Fables*. Chacun peut élaborer une liste individuelle, et différentes listes peuvent être confrontées au sein d'un groupe.
3. Les élèves lisent ensuite quelques fables. Suggestions : *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf*, *Le Lion et le Rat*, *Le Gland et la Citrouille*, *Le Chêne et le Roseau*, *Les Grenouilles qui demandent un Roi*.
4. Après lecture de ces textes, ils sont invités à confronter ceux-ci à leur liste d'éléments relevés dans le manuel, et à débattre avec précision de la justesse de ces éléments.

3<sup>e</sup> degré.

Soit deux textes : d'une part, une synthèse d'une dizaine de pages intitulée *Montaigne : l'homme, sa vie, son œuvre*. D'autre part, l'essai II, 19 (« De la liberté de conscience »).

1. Les élèves ont à prélever dans la synthèse d'histoire littéraire les éléments de savoir utiles à la formulation d'une hypothèse de lecture de l'essai. Autrement dit, ils ont à repérer dans la synthèse des arguments susceptibles de valider leur hypothèse : « J'imagine que Montaigne va s'exprimer pour / contre / pour et contre / l'opportunité d'accorder aux Réformés la liberté de conscience et de réunion, parce que ... »).
2. Chacun prend note de ces éléments sous la forme d'une liste.
3. L'on corrige ou l'on affine les hypothèses argumentées en les confrontant.
4. L'on discute enfin le bien-fondé des hypothèses en lisant « De la liberté de conscience ». En l'espèce, il s'agit de s'expliquer sur la question de savoir si la thèse de Montaigne va / ne va pas / va plus ou moins dans le sens de la liberté de conscience.

## Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis

Lire

- ◆ Tenir compte des facteurs qui influencent la lecture : le projet du lecteur (s'informer). C.
- ◆ Adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et aux finalités de la lecture. C.
- ◆ Interpréter le texte en recourant à des informations (...) externes (connaissances littéraires) C.

- ◆ Acquérir, en lisant, des références culturelles ( ... ) qui aideront à mieux lire (...). S.
- ◆ Identifier et expliciter les hypothèses de lecture que l'on construit (...). S.

Ecrire

- ◆ Produire (...) le texte informatif : la prise de notes. C.

Grandes références littéraires

- ◆ L'humanisme de Montaigne.
- ◆ La Fontaine, ses fables et leurs sens multiples.

**Présenter oralement un essai<sup>11</sup> au professeur et/ou aux élèves de sa classe.**

### Analyse de la procédure

1. Dans un premier temps, le professeur familiarise ses élèves avec le genre de l'essai : il leur en fait découvrir les caractéristiques essentielles et les soumet, à partir de textes courts, à des activités de structuration, qui visent, par exemple, les objectifs suivants:
  - ◆ mobiliser des connaissances et des systèmes de valeurs avant une lecture,
  - ◆ classer un texte dans un sous-genre de l'essai (éditorial, biographie, pamphlet ... ),
  - ◆ étudier les composantes de l'argumentation,
  - ◆ inférer et poser des hypothèses,
  - ◆ reformuler des informations ,
  - ◆ réagir personnellement à une lecture.
2. Le professeur fournit à ses élèves une liste de titres d'essais contemporains et à leur portée, liste assortie d'informations sur chacun d'eux (textes de quatrième de couverture, brefs extraits significatifs... ). Il les invite à élire un de ces essais en vue d'une lecture intégrale et collective.
3. Une fois l'essai choisi, le professeur rédige un questionnaire visant à recueillir les connaissances, opinions et sentiments préalables des élèves à propos du sujet développé dans l'ouvrage. Les réponses à ce questionnaire orienteront la conception des étapes ultérieures.
4. Si nécessaire, il fournit à ses élèves une mise en contexte de l'essai, un arrière-plan culturel qui leur permettra de comprendre l'ouvrage.
5. Il choisit un extrait significatif de l'essai et fait porter le questionnaire de compréhension sur des aspects essentiels de l'ouvrage et/ou du genre de l'essai.
6. Il fournit aux élèves une série de conseils, de suggestions, de mises en garde pour une lecture efficace de l'oeuvre complète. Il leur fixe des délais raisonnables pour la lecture intégrale.
7. Il pratique une évaluation formative de leur compréhension de l'essai ; il les interroge également sur leurs réactions intellectuelles et affectives.
8. Il demande à chaque élève de lire un autre essai parmi deux ou trois, en vue de le présenter oralement à sa classe.

### Analyse de la tâche

1. Chaque élève choisit un essai correspondant à ses intérêts.
2. Au cours de sa lecture, il repère et note:

---

<sup>11</sup> L'essai ne se caractérise ni par son sujet, ni par sa longueur. C'est un écrit factuel par lequel un auteur tente de persuader son lecteur du bien-fondé de sa thèse, et où sa subjectivité apparaît de manière plus ou moins explicite. C'est encore une oeuvre qui ne met pas un terme à la question traitée, mais laisse la porte ouverte à la controverse et à la discussion.

- ◆ la (les) thèse(s) défendue(s) par l'auteur,
  - ◆ les étapes du raisonnement, les arguments,
  - ◆ un extrait particulièrement significatif à ses yeux.
2. Une fois sa lecture terminée, il s'interroge sur le bien-fondé de la (des) thèse(s) avancée(s), en s'aidant éventuellement d'ouvrages de références .
4. Il prépare un exposé en quatre parties :
- ◆ l'exposé des raisons de son choix,
  - ◆ le résumé de l'essai (essentiellement la thèse et les arguments),
  - ◆ la lecture d'un extrait et son commentaire,
  - ◆ une prise de position critique portant sur l'argumentation de l'auteur, l'intérêt de l'ouvrage, l'écriture...
5. Il présente son essai à la classe en un quart d'heure environ, en s'aidant, s'il le souhaite, d'un aide-mémoire. Il répond aux demandes d'explications du professeur et des autres élèves. Cette présentation peut constituer une partie de l'épreuve orale de fin du secondaire.

### **Bases d'évaluation**

#### **1. La tâche de lecture**

- 1.1. L'élève repère (ou infère) la (les) thèse(s) et les arguments de l'auteur.
- 1.2. Il distingue l'essentiel de l'accessoire, l'exposé de faits de l'expression d'opinions.
- 1.3. Il choisit un extrait vraiment significatif.
- 1.4. Il prend un recul critique.

#### **2. La tâche d'expression orale**

- 2.1. L'élève respecte le temps de parole qui lui est octroyé.
- 2.2. Il distingue bien les quatre parties de l'exposé. Il sépare le résumé et le commentaire.
- 2.3. Il reformule fidèlement la pensée de l'auteur.
- 2.4. Il adapte son exposé à des destinataires qui ne sont pas censés connaître le sujet.
- 2.5. Il répond adéquatement aux questions qui lui sont posées.
- 2.6. Il s'exprime correctement.
- 2.7. Il utilise des moyens non verbaux adaptés à la situation.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

#### **Lire**

- ◆ Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Construire du sens:
  - hiérarchiser les informations ; C
  - prendre conscience du fait que, le plus souvent, le sens littéral ne suffit pas ; C
  - interpréter le texte en recourant à des informations internes et externes au texte. C
- ◆ Exercer son esprit critique :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire, le fait de l'opinion; C
- identifier les valeurs inhérentes au texte et l'idéologie qui les sous-tend éventuellement. S
- ◆ Acquérir des connaissances. S

### Parler

- ◆ Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Tenir compte des conventions propres à un exposé. C
- ◆ Reformuler des informations. C
- ◆ Prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement. C
- ◆ Produire des signes qui favorisent l'écoute. C
- ◆ Distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de références. S
- ◆ Utiliser des procédés propres à assurer la clarté du message. C

### Exemples

#### **Pour le deuxième degré**

Choisir des essais courts et accessibles aux élèves avec un minimum d'explications, par exemple:

- ◆ des éditoriaux ou articles de fond de la presse destinée aux jeunes (I.D., *Mag<26, Petit Ligueur ..* ), puis, progressivement, des articles de la presse pour adultes ;
- ◆ des chapitres d'essais simples, par exemple: Pierre Accoce et Pierre Rentchnick, *Ces malades qui nous gouvernent*; Françoise Dolto et Catherine Dolto-Tolitch, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*; Jean-Marie Pelt, *Le tour du monde d'un écologiste*; Günter Wallraff, *Tête de Turc*; Martine Vandemeulebroucke et Marc Vanesse, *Les riches en Belgique. Enquête et témoignages...*
- ◆ des essais intégraux de la collection «Les Essentiels Milan», par exemple: *La publicité, Le racisme, L'immigration, Internet, Les sectes...*

#### **Pour le troisième degré**

Choisir des essais plus longs, plus difficiles mais qui ressortissent à la vulgarisation, par exemple:

- ◆ certains ouvrages de la collection « Dominos » (Flammarion);
- ◆ les titres suivants: Emile Godaux *Cent milliards de neurones* (neurobiologie); Christiane Olivier, *Les fils d'Oreste ou la question du père* ( psychologie), Margarete Buber-Neumann, *Milena* (histoire contemporaine); Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar* (sciences exactes); Sylvie Crossman et Edouard Fenwick, *Catifornie, le nouvel âge* (sociologie)...

Rédiger le compte rendu <sup>12</sup> d'un événement pour un destinataire qui ne l'a pas vécu, par exemple :

- ◆ un voyage,
- ◆ un spectacle,
- ◆ une conférence, un exposé, un cours,
- ◆ un débat contradictoire.

### Analyse de la procédure

1. A l'occasion d'un événement vécu par la classe, dans l'école ou en dehors, le professeur demande à ses élèves de noter l'essentiel de cet événement, de façon à en rendre compte par écrit à un lecteur qui n'y a pas assisté.
2. Lorsqu'il a reçu les comptes rendus, il fait comparer plusieurs textes écrits par des élèves sur les points suivants.
  - ◆ Les textes sont-ils fidèles au contenu de l'événement <sup>13</sup> ?
  - ◆ Les auteurs évoquent-ils le cadre spatio-temporel ?
  - ◆ De quelle(s) manière(s) mettent-ils en ordre le réel ? Suivent-ils, par exemple, l'ordre chronologique ?
  - ◆ Mettent-ils en rapport plusieurs éléments (similitude, complémentarité, opposition...) ?
  - ◆ Citent-ils des extraits de discours ?
  - ◆ Ecrivent-ils un texte suivi ou une liste ?
  - ◆ S'effacent-ils partiellement ou totalement <sup>14</sup> ?
3. Cette comparaison permet au professeur de faire induire quelques caractéristiques du compte rendu.
4. Il repasse l'enregistrement éventuel de manière à faire juger de la fidélité de quelques travaux et à mettre en question la qualité de la compréhension et/ou de la prise de notes.
5. Si l'étape précédente n'a pas suffi, le professeur soumet aux élèves un modèle de compte rendu, éventuellement rédigé par lui.
6. Il leur fait voir ou entendre (une partie d') un autre événement, du même ordre que le premier, et leur commande un compte rendu.
7. Il prévoit des activités de structuration qui permettront aux élèves de se familiariser peu à peu avec l'écriture du compte rendu, par exemple :
  - ◆ la réponse à un questionnaire de compréhension ,
  - ◆ la rédaction d'un texte de compte rendu sur la base d'un plan ,
  - ◆ le remplissage d'un compte rendu lacunaire ,

<sup>12</sup> Par compte rendu, on entend un texte à visée informative destiné à une personne qui n'a pas (eu) accès à l'événement raconté. Le rapport est d'une autre nature : il a un caractère plus officiel ; son auteur vise essentiellement à conserver la trace d'un événement ; le destinataire est souvent une personne amenée à prendre une décision en connaissance de cause. Le procès-verbal est un texte officiel ; le terme s'applique à la relation d'une réunion, des débats d'une assemblée... On ne confondra pas non plus le compte rendu avec la critique, texte à visée fondamentalement persuasive. Quant au terme « résumé » (cf. tâche-problème *Résumer un texte*), il s'applique à la réduction d'un texte écrit.

<sup>13</sup> Pour juger de la fidélité de certains comptes rendus, les élèves doivent avoir accès aux sources grâce à des enregistrements.

<sup>14</sup> Cet effacement n'est jamais total, puisque c'est l'auteur qui sélectionne les informations, les agence et les met en rapport.



- ◆ la correction d'un compte rendu en partie erroné ,
- ◆ l'utilisation des connecteurs de temps, de comparaison, d'opposition...

### Analyse de la tâche

1. Les élèves prennent note de l'essentiel des informations.
2. Ils résument l'événement en respectant les caractéristiques du genre du compte rendu qu'ils ont induites précédemment.
3. Ils rédigent un texte bien structuré, en utilisant notamment des organisateurs textuels utiles au destinataire.

### Bases d'évaluation

1. Le texte rend compte fidèlement du déroulement de l'événement.
2. Il est complet. Aucune information essentielle n'est omise.
3. Le texte est organisé de telle manière qu'il facilite la compréhension du lecteur.
4. Il est correct sur le plan linguistique.

### Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis

#### Ecouter

- ◆ Orienter son écoute en fonction de la situation de communication (informer/s'informer, comprendre). C
- ◆ Elaborer des significations :
  - sélectionner les informations répondant à un projet d'écoute ; C
  - distinguer l'essentiel de l'accessoire ; C
  - reformuler des informations. C

#### Ecrire

- ◆ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Produire un compte rendu. C
- ◆ Rédiger :
  - exprimer différents rapports logiques et maîtriser l'usage des articulateurs textuels ; C
  - maîtriser la gestion des titres, des paragraphes, des espacements et des alinéas ; C
  - mettre en œuvre adéquatement la progression thématique ; C
  - respecter les règles de la syntaxe ; C
  - utiliser la ponctuation à bon escient ; C
  - orthographier correctement ses textes avec l'aide du dictionnaire et d'ouvrages de référence. C
- ◆ Se relire et se corriger. C

### Exemples

#### **Deuxième degré**

On visera le niveau de performance suivant :

- ◆ l'événement sera d'un accès facile ;

- ◆ il sera plus visuel (événement sportif ou culturel) que verbal (conférence, débat) ;
- ◆ sa durée sera réduite;
- ◆ la densité de l'information sera réduite;
- ◆ le travail d'écriture sera guidé.

La télévision fournit une masse de reportages susceptibles de donner lieu à un compte rendu.

### **Troisième degré**

Le niveau de performance sera plus élevé. Le compte rendu portera surtout sur des événements verbaux. En fin de sixième, les élèves devraient être capables de rédiger le compte rendu d'un débat contradictoire en insistant sur les convergences et les divergences entre intervenants.

**EXEMPLES DE TÂCHES-PROBLÈMES <sup>15</sup>**

**3. Tâches destinées au troisième degré**

---

<sup>15</sup> Les tâches-problèmes ci-dessous sont loin de couvrir tous les aspects du programme. Par exemple, l'écriture de la dissertation ne fait l'objet d'une illustration.

**Mener une recherche autonome sur un sujet précis en vue de s'appropriier l'objet de cette recherche.**

### Analyse de la tâche

#### **1. Le sujet.**

Identifier clairement l'objet de la recherche. Pouvoir le formuler en une phrase. S'assurer que les informations de départ sont correctes (orthographe e.a.).

#### **2. Le lieu**

Décider où s'effectuera la recherche en fonction du thème de celle-ci, mais aussi du degré d'approfondissement visé : bibliothèque privée, bibliothèque d'école, bibliothèque centrale, bibliothèque scientifique, fonds d'archives, médiathèque, Internet, personne-ressource, etc. Sera envisagé ici le cas d'une recherche en bibliothèque.

#### **3. La sélection du type de documents**

Choisir les supports d'information les mieux adaptés à la recherche et au temps dont on dispose (CD-Rom, revues, ouvrages de référence, etc.). De manière générale, consulter d'abord les ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies...) pour dégager différents angles d'approche du sujet (dates, lieux, personnages, terminologie particulière...).

#### **4. Le fichier**

Si la bibliothèque en possède, consulter le fichier manuel ou informatisé sur la base de mots clés qui cernent le sujet, en commençant par le plus précis, pour élargir ensuite le champ de la recherche aux termes avoisinants si la première collecte d'informations n'est pas suffisante. Penser aux synonymes, mais aussi aux problèmes de polysémie.

#### **5. Les références bibliographiques**

Sélectionner les plus appropriées en tenant compte

- ◆ du niveau de compétence: les actes d'un colloque ont peu de chances d'être utiles si l'on cherche des informations de base,
- ◆ du temps dont on dispose,
- ◆ de la date d'édition de l'ouvrage (elle devra être d'autant plus récente si l'objet de la recherche évolue vite).

Prendre note des références de manière adéquate.

#### **6. Les livres**

Consulter, suivant la source choisie,

- ◆ table des matières et index,
- ◆ rubriques classées par ordre alphabétique (dictionnaires, encyclopédies),
- ◆ renvois éventuels.

### 7. La lecture sélective

Repérer la structure d'ensemble des documents retenus (via les indices visuels d'organisation du texte : titres, sous-titres, etc.) pour n'en lire que les parties utiles à la recherche menée.

### 8. L'écrit

Résumer par écrit l'information contenue dans les différents documents. Si nécessaire, établir une synthèse personnelle.<sup>16</sup>

### 9. L'oral

Etre capable d'exposer de manière personnelle (et brève) l'objet de sa recherche aux autres élèves de la classe.

## Bases d'évaluation

### L'objet de la recherche

L'élève a correctement formulé - par oral ou par écrit - l'objet de sa recherche.

### Les documents

1. L'élève a sélectionné de manière pertinente, par rapport au sujet proposé, les documents qui serviront de support à sa recherche (longueur, difficulté, adéquation, etc.).
2. L'élève en a noté les références de manière complète et adéquate.

### A l'écrit

1. Le résumé de l'information est pertinent. L'élève a bien distingué l'essentiel de l'accessoire.
2. L'élève a fourni un travail de reformulation clair et personnel (pas de simple recopiage ou de photocopie).
3. Si le travail porte sur plusieurs textes, il s'agit d'une synthèse. Dans ce cas, l'élève est capable de rendre compte - s'il y a lieu - des ressemblances et des différences entre les documents.
4. Il a soigné l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation.
5. Le cas échéant, il est capable d'émettre un avis critique par rapport aux informations ou thèses qu'il a reformulées.

### A l'oral

1. L'élève est capable d'exposer de manière synthétique l'objet de sa recherche (exposé audible, intelligible, correct, organisé et respectueux du temps imparti à l'exercice).
2. L'élève est, le cas échéant, capable de répondre avec pertinence à des questions posées.

---

<sup>16</sup> <sup>1</sup> Au 3<sup>e</sup> degré, on veillera à consulter au minimum deux sources différentes, éventuellement contradictoires. Si nécessaire, établir une synthèse personnelle. L'objectif étant de s'appropriier l'objet de la recherche, l'élève ne se contentera en aucun cas de photocopier une de ses sources d'information ou de recopier celle-ci.

3. L'élève est, le cas échéant, capable de prendre du recul par rapport aux informations qu'il a récoltées.

**Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

Lire

- ◆ **Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication**
  - Tenir compte des facteurs qui influencent la lecture : le projet de lecture (s'informer), les informations contenues dans le paratexte. C
  - Adapter son mode et son rythme de lecture aux finalités de la lecture (lecture sélective). C
  - Repérer les indices visuels d'organisation du texte : titres, chapeaux introducteurs, paragraphes, graphies. C
- ◆ **Construire du sens**
- ◆ **Exercer son esprit critique**
  - Distinguer l'essentiel de l'accessoire. C
  - Choisir des critères d'appréciation de l'œuvre. Ici, apprécier le degré de fiabilité d'un document. C
- ◆ **Acquérir des connaissances**

Ecrire

- ◆ **Orienter son écrit en fonction de la situation de communication. C**
- ◆ **Produire différents types et genres de textes**
  - Le résumé. C
  - La synthèse de plusieurs textes. C

Parler-écouter

- ◆ **Orienter sa parole en fonction de la situation de communication. C**
- ◆ **Participer à différentes situations de communication.**
  - l'exposé. C
  - Tenir compte des conventions propres à l'exposé, notamment de la contrainte de temps et de l'obligation de ne pas lire un texte. C
- ◆ **Elaborer des significations.**
  - Sélectionner les informations répondant à un projet de parole. C
- ◆ **Utiliser des moyens non verbaux... C**
- ◆ **Construire une relation interpersonnelle... C**

**Rédiger et présenter oralement la synthèse d'un dossier portant sur...**

- ◆ la vie culturelle à une époque affectée par des changements profonds (p.ex. ceux provoqués par l'esprit de la Renaissance, par la pensée des Lumières, par la mentalité soixante-huitarde),
- ◆ un mouvement artistique international (p. ex. le romantisme, le naturalisme, le symbolisme, le surréalisme),
- ◆ un genre littéraire dans une ère culturelle ou dans un mouvement artistique ( p. ex. la tragédie classique, le drame romantique, le roman naturaliste),
- ◆ l'évolution d'un genre littéraire ou d'une subdivision d'un genre littéraire ( p. ex. la comédie, la poésie lyrique, le roman de formation),

- ◆ les avatars d'une tendance artistique (p. ex. le réalisme - ou l'idéalisme - dans la peinture et la littérature du XII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, aspects de la modernité aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles),
- ◆ les avatars d'un mythe (p. ex. Caïn, Œdipe, Antigone, Don Juan, Faust, Robinson, Frankenstein, Carmen) ou d'un type littéraire (p. ex. l'artiste, l'aventurier, le chevalier, le dandy, la femme fatale, le monstre, la prostituée, le terroriste, le traître, le voyageur),
- ◆ une œuvre littéraire, philosophique ou scientifique (sciences humaines) de rupture (p. ex. *Essais*, *Don Quichotte*, *Jacques le fataliste*, *Madame Bovary*, *Les fleurs du mal*, *La légende d'Ulenspiegel*, *Les chants de Maldoror*, *A rebours*, *Alcools*, *Introduction à la psychanalyse*, *En attendant Godot* ).

### Analyse de la procédure

1. Le professeur constitue lui-même les dossiers ou se sert de dossiers existants<sup>17</sup>, ou, si les conditions le permettent, il charge les élèves de réunir eux-mêmes les pièces du dossier.
2. La source de chacune des pièces du dossier est identifiée selon les normes de notation d'une référence.
3. Les pièces sont des textes ou des documents iconographiques.
4. Ces textes et ces documents sont également fiables (5<sup>e</sup> année) ou inégalement fiables (6<sup>e</sup> année).
5. Les textes sont tous informatifs (5<sup>e</sup> année) ou ils relèvent de catégories différentes, selon la typologie dont la base est l'intention dominante : informer, enjoindre, persuader, donner du plaisir (6<sup>e</sup> année).
6. Le professeur assortit chaque dossier de quelques questions précises qui guideront les élèves 1°) dans la lecture de différentes pièces, 2°) dans la rédaction de la synthèse, 3°) dans la présentation de cette dernière à la classe.
7. Tous les élèves ne rédigent et ne présentent pas la synthèse du même dossier ou bien tous ne répondent pas à l'ensemble des questions compte tenu desquelles seront envisagées les pièces d'un même dossier. Ils travaillent individuellement, par paires ou par groupes.
8. En tout état de cause, le professeur veille - c'est capital - à ce que le travail de chacun puisse être utile à tous. Il s'efforce de programmer les présentations de manière à ce que chacune d'elles ait lieu au moment où la classe a réellement besoin des informations qu'ont permis de réunir le dossier et les questions qui s'y rapportent.
9. Selon un calendrier établi d'après cette programmation, les élèves remettent leur synthèse au professeur.
10. Celui-ci les corrige dans un laps de temps tel qu'il permette aux élèves de les amender en vue de la présentation orale et de la distribution du texte à leurs condisciples.

---

<sup>17</sup> La constitution d'un dossier n'étant pas une sinécure, il est recommandé aux professeurs de collaborer, notamment en échangeant les dossiers qu'ils ont réalisés.

11. La présentation orale est assurée, successivement ou alternativement, par les différents élèves qui ont travaillé (ensemble) à l'élaboration de la synthèse.
12. La présentation orale donne lieu, de la part des auditeurs, à une prise de notes.
13. Le professeur pratique l'évaluation formative de cette performance.
14. Le texte de synthèse sert de référentiel pour l'évaluation.

### **Analyse de la tâche**

#### **La tâche de lecture-écriture**

1. Les élèves prennent connaissance des questions qui orientent leur prise d'information.
2. Compte tenu de ces questions, ils font une lecture sélective du dossier afin d'y repérer les pièces ou les fragments de pièces pertinents.
3. A partir de ce repérage, ils répondent, par écrit, aux questions.
4. Une fois leur travail terminé, ils le relisent et l'amendent compte tenu des bases d'(auto)évaluation dont leur aura fait part le professeur.
5. Le professeur ayant corrigé les copies, les élèves procèdent à de nouvelles améliorations afin de remettre à leurs condisciples un texte acceptable sur le plan formel comme sur celui du fond.

#### **La tâche d'expression orale**

1. Les élèves disposent d'un temps de parole déterminé par le professeur en fonction du volume du dossier, du nombre des questions, de l'importance de la matière, etc. L'important est qu'ils doivent tenir compte d'une contrainte de temps.
2. Présenter oralement la synthèse du dossier ne consiste pas à faire la lecture du texte de synthèse : les élèves parlent sans notes ou en s'aidant, tout au plus, d'un aide-mémoire où figurent les mots-clés des réponses à chaque question.
3. Au terme de la présentation, les élèves répondent aux éventuelles questions que posent leurs condisciples qui n'ont pas compris une information ou s'étonnent de quelque chose.

### **Bases d'évaluation**

#### **La tâche de lecture-écriture**

1. Le délai imparti a été respecté.
2. Les réponses sont, de bout en bout, pertinentes aux questions posées.
3. Il a été tenu compte de toutes les informations contenues dans le dossier et pertinentes aux questions.
4. Les réponses sont fidèles aux informations pertinentes du dossier.
5. Les réponses sont organisées avec rigueur.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Pour en juger, on tiendra compte de l'emploi d'organismes textuels comme les intertitres, les paragraphes, les marqueurs de série (d'abord, ensuite, enfin ;



6. La proportion de citations textuelles et de reformulations est acceptable.
7. La notation de la référence des citations est correcte.
8. Il n'y a pas d'erreur de grammaire ou de ponctuation.
9. Il n'y a pas d'erreur orthographique.
10. La synthèse est soigneusement présentée.

#### **La tâche d'expression orale**

1. L'exposé est suffisamment audible.
2. L'exposé est suffisamment intelligible.
3. Les erreurs de fond (corrigées par le professeur sur l'écrit de synthèse) ont été corrigées.
4. Le temps de parole imparti est respecté.
5. L'exposé est rigoureusement organisé.
6. Le comportement de l'orateur est suffisamment communicatif (débit, rythme, mimiques, gestes, poses, déplacements).
7. Il utilise à bon escient les éventuels moyens de communication non textuels et l'éventuel matériel dont il dispose.
8. Il recourt au registre de langue adéquat.
9. Il ne commet pas d'erreurs de langue (lexique, syntaxe).
10. L'orateur répond avec pertinence et aménité aux questions qui lui sont posées.

#### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

##### Lire

- ◆ Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication.
  - Tenir compte du projet de lecture (s'informer pour informer).C.
  - Adapter son mode de lecture (lecture sélective compte tenu des questions).C.
- ◆ Construire du sens.
  - Tenir compte des organisateurs textuels. C.
  - Comprendre les mots inconnus en s'aidant du contexte ou d'un dictionnaire. C.
  - Tenir compte de tout ce qui est présupposé ou donné à entendre. C.
  - Elaborer un modèle mental (de type question-réponse) à partir des questions et des fragments du dossier pertinents à ces dernières. C.
- ◆ Exercer son esprit critique
  - Apprécier le degré de fiabilité d'un document (6<sup>e</sup>). C.
  - Distinguer texte sérieux et texte ironique (6<sup>e</sup>).C.
- ◆ Acquérir des connaissances. Cf. *infra* : le rapport avec les savoirs disciplinaires.
- ◆ Identifier, comprendre et interpréter différents types de texte
  - Utiliser la typologie de textes dont la base est l'intention dominante. C.
  - Repérer dans une reproduction d'une œuvre artistique (texte ou document iconographique) des traits caractéristiques d'un ensemble à caractère culturel (mentalité, école, mouvement, tendance) auquel cette œuvre est rattachable. S.

##### Ecrire

- ◆ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication
  - Tenir compte du fait que l'on écrit pour informer ses condisciples. C.
- ◆ Produire différents types et genres de textes
  - Elaborer un texte informatif, à caractère didactique. C.

---

d'une part, d'autre part etc.), les connecteurs sémantiques interpositionnels ainsi que de la congruence de ces indicateurs d'organisation aux ensembles sémantiques qu'ils annoncent.

- ◆ Mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture
  - Tenir compte des questions posées. C.
  - Utiliser toutes les informations disponibles dans le dossier pour répondre aux questions. C.
  - Organiser les réponses avec rigueur. C.
  - Utiliser le registre de langue adéquat à une situation de communication formelle dans laquelle on s'adresse à un public de pairs. C.
  - Respecter les règles de syntaxe. C.
  - Ponctuer convenablement. C.
  - Respecter les règles d'orthographe. C.
  - Soigner la présentation en vue de la diffusion aux condisciples. C.

#### Parler-écouter

- ◆ Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication
  - Etre audible compte tenu des circonstances de la prise de parole. C.
  - Etre intelligible par ses condisciples. C.
  - Etre poli en questionnant ou en répondant. C.
- ◆ Participer à différentes situations de communication
  - Tenir compte des conventions propres à l'exposé, notamment de la contrainte de temps et de l'obligation de ne pas lire un texte. C.
  - Tenir compte des conventions propres aux échanges avec l'auditoire après un exposé. C.
- ◆ Elaborer des significations
  - *cf.* B.
  - Reformuler opportunément des informations. C.
- ◆ Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel
  - Utiliser pour être efficace les composantes paraverbales et non verbales de la communication (articulation, intonation, volume de la voix, débit, rythme, mimiques, gestes, pauses, mouvements) C.
  - Utiliser pour être efficace d'éventuels moyens de communication non textuels (schémas, tableaux) et un éventuel matériel (micro, rétroprojecteur, tableau) C.
- ◆ Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse
  - Produire des signes qui favorisent l'écoute et la parole. C.
  - Repérer les dysfonctionnements et tenter d'y remédier. S.

#### Le rapport avec les savoirs disciplinaires

Toutes les connaissances devant faire l'objet d'une certification - C.- et toutes celles dont il faut favoriser l'acquisition sans la contrôler - S. - peuvent faire l'objet d'un apprentissage par le truchement de cette tâche. Il faut néanmoins pour cela que le professeur constitue les dossiers compte tenu des savoirs affectés, dans le référentiel, de la lettre C (p. 14-15) ou de la lettre S (p.18-19).

**Appréhender un courant littéraire et artistique, le baroque.**

La procédure décrite ci-dessous est valable, moyennant adaptation, pour les autres mouvements littéraires et artistiques listés dans le référentiel.

**Analyse de la procédure**

1. Le professeur interroge les élèves sur leurs représentations préalables : que suggère pour eux le mot « baroque » ?
2. Le professeur évoque quelques résurgences du baroque (ou « néo-baroque ») à l'époque contemporaine: certains défilés de mode, certains films, par exemple. Il montre l'un ou l'autre exemple et demande éventuellement aux élèves s'ils en connaissent d'autres (certaines pochettes de disques, par exemple, certaines affiches pour des groupes de musique, etc.). Cette phase, facultative, est destinée à susciter l'intérêt et la motivation des élèves en actualisant le propos.
3. Le professeur propose à l'ensemble de la classe (ou à un groupe d'élèves) de mener une recherche en bibliothèque afin de collecter des représentations du baroque dans les arts, essentiellement en architecture (églises, palais, opéras, théâtres), en sculpture et en peinture. Le cas échéant, il fait rechercher des exemples dans une ville de leur environnement immédiat. Le professeur peut également, s'il veut gagner du temps, fournir lui-même les documents aux élèves.
4. Avec l'aide du professeur, les documents seront analysés collectivement afin de mettre en évidence les caractéristiques du baroque dans les arts. On peut proposer un tableau à remplir, suivant les axes suivants :
  - sujets (par ex. sujets religieux, mythologiques...),
  - thèmes (par ex. précarité de l'existence, angoisse de la mort...),
  - motifs (par ex. volutes, miroirs, anges...),
  - caractères formels (par ex. trompe l'œil, ...),
  - mots clés (par ex. surabondance, monumentalité, emphase).
5. Le professeur fournit aux élèves un (ou plusieurs) texte(s) théorique(s) sur le baroque (un article d'encyclopédie, un extrait d'essai, etc.). Ils en font le résumé (un seul texte) ou la synthèse (plusieurs textes). Ces textes corroborent-ils ce qu'ils savent déjà du baroque ? Peuvent-ils, à partir de ces informations,
  - donner l'étymologie du mot « baroque » et son sens premier,
  - préciser le contexte socio-historique de l'émergence du courant,
  - citer certaines découvertes scientifiques et progrès techniques de l'époque,
  - proposer deux définitions du concept « baroque », l'une stricto sensu, l'autre au sens large,
  - donner les caractéristiques essentielles du mouvement.

Si les élèves ne peuvent répondre à toutes les questions, le professeur leur donnera, suivant le temps dont il dispose, une

information complémentaire ou leur proposera de nouvelles recherches (en les guidant dans celles-ci).

6. Le professeur fournit quelques textes littéraires baroques. Avec l'aide du professeur, les élèves remplissent le même tableau que pour les arts, intitulé cette fois « caractéristiques du baroque en littérature ». Ils sont amenés à trouver les équivalents linguistiques (lexique, figures de style) de ce qu'ils ont observé dans les arts. Le professeur rencontre là l'opportunité d'expliquer le rôle des figures de style (métonymies, métaphores, antithèses...)
7. S'il veut s'assurer de l'appropriation de la notion de baroque par les élèves, le professeur peut proposer des textes à identifier. En mêlant aux textes baroques des textes classiques, le professeur trouvera l'occasion d'une intéressante leçon de synthèse qui pourrait aller - avec de bons élèves - jusqu'à montrer la pénétration de motifs baroques chez des écrivains réputés classiques.
8. Le professeur propose une série de romans contemporains « néo-baroques », en Amérique latine, en Belgique, en France, etc. Après lecture (un groupe d'élèves peut choisir de lire le même livre), les élèves présentent oralement au reste de la classe le roman qu'ils ont choisi, en mettant l'accent sur les caractéristiques du courant baroque qu'ils ont décelées.
9. Eventuellement, l'un ou l'autre élève, en fonction de ses goûts, pourra compléter la séquence en présentant brièvement et oralement l'opéra baroque.

Les professeurs trouveront de nombreux textes sur le baroque dans l'anthologie *Textes en archipels* de M. Hambursin, éd. De Boeck, 1990 (dans le chapitre « Baroque et préciosité, Une écriture et sa permanence. Passé et Modernité »). Le dossier « Les trois fils d'Europe : raison, déraison, dérision », publié par le Ministère de l'Éducation en 1993 et disponible au Centre technique de l'Enseignement de la Communauté française de Frameries, comporte également un chapitre intitulé « Baroque ou jardin des délires ».

### **Bases d'évaluation**

#### **Collecter des documents**

1. L'élève est capable de mener la recherche de documents de façon autonome.
2. Les documents sélectionnés sont pertinents.
3. Les références sont notées de manière précise et adéquate.

#### **Remplir un tableau**

1. L'élève est capable de remplir correctement un tableau à deux entrées (abscisse et ordonnée) dont les axes ont été précisés par le professeur.
2. Les réponses sont synthétiques, claires, pertinentes.

### **Résumer un texte**

Voir la tâche-problème « Résumer un texte ».

### **Faire la synthèse de plusieurs textes**

1. L'élève est capable de repérer dans les différents textes les idées pertinentes au projet de synthèse.
2. Le cas échéant, l'élève établit des comparaisons entre les différents textes (ressemblances et différences).
3. L'élève a reformulé correctement l'information.

### **Sélectionner, dans un ou plusieurs textes informatifs, des informations permettant de répondre à des questions précises**

1. L'élève est capable de sélectionner les informations pertinentes à la question posée.
2. L'élève est capable de synthétiser et de reformuler ces informations.
3. L'élève est capable, le cas échéant, de discuter le bien-fondé de ces informations ?

### **Identifier un courant littéraire dans des textes non vus**

1. L'élève a déterminé des critères d'identification précis du courant littéraire.
2. L'élève est capable de justifier le classement qu'il propose.

### **Lire un roman complet**

L'élève est capable de déceler, dans le roman choisi, les caractéristiques du courant littéraire.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

#### Lire

- ◆ Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Construire du sens
  - a) Le sens littéral
    - Repérer les indices visuels d'organisation du texte : titres, chapeaux introducteurs, paragraphes, graphies. C
    - Hiérarchiser les informations. C
  - b) le sens inférentiel
- ◆ Exercer son esprit critique
  - Distinguer l'essentiel de l'accessoire. C
  - Choisir et utiliser différents critères d'appréciation de l'œuvre (ex. conformité aux lois du genre/originalité). C
- ◆ Acquérir des connaissances

- Acquérir, en lisant, des références culturelles et conceptuelles. S
- ◆ Identifier différents types de textes
  - Associer un texte à une tendance, un courant esthétique, une époque, voire, dans certains cas, un auteur, sur la base de critères d'identification génériques, lexicaux, thématiques, rhétoriques ou syntaxiques. S
- ◆ Décoder les images
  - Identifier les éléments spécifiques du langage iconique. C
  - Analyser les rapports (d'opposition, de ressemblance) entre les éléments visuels et écrits. C

#### Ecrire

- ◆ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Produire différents types de textes
  - Le texte informatif : la prise de notes, le résumé, la synthèse de plusieurs textes. C
- ◆ Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture. C
- ◆ Associer l'écrit à d'autres supports. C

#### Parole- Ecoute

- ◆ Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication. C
- ◆ Participer à différentes situations de communication.
  - Tenir compte des conventions propres à l'exposé. C
- ◆ Elaborer des significations
  - Utiliser à bon escient des savoirs littéraires et artistiques et des savoirs généraux sur l'homme et le monde. S
  - Distinguer l'essentiel de l'accessoire. C
  - Reformuler des informations sous plusieurs formes : paraphrase, synthèse, explicitation. C
- ◆ Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel. C
- ◆ Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse.

#### Savoirs disciplinaires :

- ◆ **Savoirs sur la littérature et l'art. Les grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui.**
  - Le baroque et son foisonnement. C

**S'informer réciproquement, par des moyens divers, sur l'un...**

- ◆ des courants d'idées (l'humanisme, la pensée des Lumières),
- ◆ des mouvements ou des écoles artistiques (le romantisme, le réalisme, le symbolisme, le surréalisme),
- ◆ des concepts fédérateurs (le baroque, le classicisme, la modernité, la culture contemporaine)

figurant dans la partie « savoirs disciplinaires » du référentiel (section « Les savoirs sur la littérature et l'art », titre 1. « Grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui »).

Il s'agit là d'une tâche gigogne, dans laquelle peuvent s'emboîter, en nombre théoriquement illimité, des tâches plus modestes détaillées dans le programme et dont on trouvera un aperçu ci-après.

En raison de l'ampleur de la tâche globale, il est judicieux de confier à des groupes différents la réalisation de certaines des tâches incluses, spécifiées par le choix de l'un ou l'autre moyen d'information : un compte rendu de discussion, une synthèse de textes, une présentation d'œuvre artistique, etc.

On pourrait, éventuellement, présenter cette tâche aux élèves comme un *projet* de classe réalisé au bénéfice d'élèves ne faisant pas partie de cette dernière. L'information serait destinée, par exemple...

- ◆ à une classe parallèle qui informera en retour ; on songera dans ce cas à privilégier des questions qui « font la paire » : baroque et classicisme, romantisme et réalisme, etc.,
- ◆ à une classe de niveau inférieur qu'il s'agirait d'initier au sujet

### Analyse de la procédure

1. Le professeur établit, pour le courant d'idées, le mouvement ou l'école, le concept fédérateur qu'il envisage, la liste détaillée des savoirs que les élèves sont censés s'approprier.
2. Il fait l'inventaire de la documentation dont il dispose pour permettre et favoriser l'appropriation de ces savoirs.
3. Il met en question la pertinence des documents disponibles compte tenu des objectifs d'apprentissage choisis.
4. Il complète cette documentation dans la mesure du possible ou il songe à confier une recherche aux élèves.
5. En fonction 1°) de la liste des savoirs et 2°) de la documentation disponible pertinente aux objectifs d'apprentissage, le professeur choisit une série de moyens d'information induisant diverses tâches enchâssées dans la tâche gigogne ou incluses dans le projet. Par exemple :
  - ◆ dans le cadre d'une discussion, faire part, en respectant les usages propres à ce mode d'échanges, des opinions a priori (représentations, conceptions) que l'on a sur le sujet;
  - ◆ faire, oralement ou par écrit, le compte rendu d'une telle discussion;

- ◆ prendre des notes lors d'un exposé et, à partir de ces notes, résumer, oralement ou par écrit, la matière de cet exposé;
  - ◆ rédiger et présenter oralement la synthèse d'un dossier comportant divers documents, homogènes ou hétérogènes, relatifs au sujet;
  - ◆ comparer des productions culturelles représentatives du sujet, soit entre elles, soit avec d'autres, auxquelles elles s'opposent;
  - ◆ présenter (un fragment d')une œuvre complète illustrant bien le courant d'idées, le mouvement, l'école, le concept fédérateur en question, etc.
6. Après concertation avec les élèves, le professeur décide de l'apport des différents groupes en veillant à la fois à ce que chacun des participants ait l'occasion de mettre en valeur ses talents particuliers et à ce que nul ne se cantonne dans le domaine d'activité où il excelle.
7. Il donne des consignes de travail précises et programme les prestations des groupes.

### **Analyse de la tâche**

Nous renvoyons aux analyses des différentes tâches susceptibles d'inclusion dans la tâche gigogne.

### **Bases d'évaluation**

Nous renvoyons aux bases utilisées pour l'évaluation des différentes tâches susceptibles d'inclusion dans la tâche gigogne.

### **Précisions quant au seuil de performance**

Au deuxième degré, on écartera les sujets qui impliquent le maniement d'un grand nombre d'abstractions à caractère philosophique et l'on veillera à ce que les élèves *abordent* des concepts comme baroque, classicisme, romantisme, réalisme, symbolisme, voire modernité par l'intermédiaire 1<sup>o</sup>) de l'étude des textes littéraires, 2<sup>o</sup>) de courtes synthèses informatives illustrées par des œuvres artistiques.

Ces précautions prises, on n'hésitera pas à aguerrir les élèves au travail d'information réciproque par des moyens divers, travail impliquant une double réflexion sur le pouvoir d'informer relatif de tel ou tel moyen et sur les capacités de compréhension du destinataire.

Pour les différences entre les bases d'évaluation utilisables au deuxième et au troisième degré, nous renvoyons aux différentes tâches susceptibles d'inclusion dans la tâche gigogne.

### **Exemples**

#### **Deuxième degré**

Approche du réalisme et du naturalisme.



1. Le professeur fait un exposé sur le sujet en illustrant les caractéristiques du réalisme et du naturalisme par des exemples picturaux. Les élèves prennent des notes.
2. Une première évaluation formative se fait 1°) par la comparaison entre les notes prises par les élèves et un plan de l'exposé fourni par le professeur, 2°) par le classement d'autres reproductions de tableaux : peuvent-ils ou non être rattachés au réalisme ou au naturalisme? 3°) par le classement de résumés de romans : les œuvres en question peuvent-elles, etc. ?
3. Le professeur guide, par un questionnaire adéquat, l'étude comparative de deux fragments de récits traitant de la même matière - une bataille, par exemple - mais manifestant, ici, un parti pris d'idéalisation, là, un parti pris de réalisme.
4. Le professeur guide, par un questionnaire adéquat, la compréhension d'un texte bien représentatif des caractéristiques du réalisme ou du naturalisme mentionnées par l'exposé.
5. Une seconde évaluation formative se fait par le classement de deux (ou plusieurs) autres fragments de récits : peuvent-ils oui ou non être rattachés au réalisme ou au naturalisme ?
6. Les tâches relevant de l'apprentissage comme celles relevant de l'évaluation sont l'occasion de faire découvrir des artistes qui ont enrichi le patrimoine européen.

### **Troisième degré**

1. Approfondissement des connaissances relatives au réalisme et au naturalisme.
2. Dans le cadre d'une discussion, certains élèves font part, en respectant les usages propres à ce mode d'échanges, de leurs représentations du réalisme et du naturalisme.
3. Les élèves qui ne participent pas à la discussion prennent note des échanges et, en se fondant sur leurs notes, ils en font oralement le compte rendu.
4. Le professeur fait un exposé de nature à enrichir les connaissances : il évoque, par exemple, la critique sociale et morale dont sont porteuses certaines œuvres réalistes ou naturalistes, leur réception au moment de leur publication, leurs fondements scientifiques et philosophiques. Les élèves prennent des notes et, à partir de ces notes, résument, oralement ou par écrit, la matière de l'exposé.
5. Ce dernier peut-être remplacé - ou complété - par un dossier dont les élèves rédigent et présentent, oralement ou par écrit, la synthèse.
6. Le professeur donne à comparer des œuvres artistiques représentatives du réalisme ou du naturalisme et d'autres qui ne le sont pas.
7. Le professeur guide la compréhension d'(un fragment d')une œuvre complète réaliste ou naturaliste.
8. L'évaluation se fait par la présentation, orale et/ou écrite, d'un récit réaliste ou naturaliste.

### **Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

Nous renvoyons aux différentes tâches susceptibles d'inclusion dans la tâche gigogne.

1. L'humanisme et l'émancipation de l'esprit.
2. Le baroque et son foisonnement.
3. Le classicisme et l'ordonnement de l'univers.
4. Les lumières et l'émancipation de la raison.
5. Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi.
6. La modernité et la quête de l'originalité.
7. Le réalisme et la reconstruction du réel.
8. Le symbolisme et ses correspondances.
9. Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.
10. La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.

Lecture (d'extraits) d'œuvres patrimoniales représentatives de ces divers courants, mouvements, écoles et concepts fédérateurs.

**Rédiger, d'après un modèle donné, une présentation d'un roman destinée au professeur et répondre aux questions de ce dernier relatives à cette présentation.**

N.B. Dans la version ici détaillée, la tâche pourrait servir d'épreuve d'examen oral en classe terminale. Quantité de modifications sont envisageables pour adapter cette tâche à d'autres circonstances d'évaluation : depuis une substitution de destinataire (présentation destinée aux condisciples) jusqu'à l'infléchissement vers une présentation résolument critique et plus libre d'allure<sup>19</sup>, en passant par la suppression ou l'adjonction de l'une ou l'autre tâche partielle. C'est en effet que cette tâche, propice à l'évaluation d'un très grand nombre de compétences, se compose d'une demi-douzaine de tâches plus modestes.

### **Analyse de la procédure**

On se bornera à dire qu'aux deuxième et troisième degrés (mais il est possible de commencer plus tôt), les élèves s'exercent à effectuer, à plusieurs reprises, chacune des tâches partielles ci-dessous et qu'ils réalisent, une fois par an au moins, une tâche de présentation d'une œuvre romanesque incluant plusieurs de ces tâches partielles.

### **Analyse de la tâche**

#### **Tâche partielle n°1 : l'identification de l'oeuvre**

Quinze jours au moins avant la date de l'examen, l'élève fournit, par écrit, au recto d'une feuille de format A4, les informations suivantes :

- ◆ l'identité de l'auteur : prénom, nom, date de naissance et, éventuellement, de mort ;
- ◆ le titre (et l'éventuel sous-titre) de l'édition originale du roman ;
- ◆ la date de la première publication ;
- ◆ la référence complète de l'édition utilisée ; cette référence sera notée dans le respect des normes.

Cette tâche implique des connaissances relatives aux notions d'auteur, de titre, de sous-titre, de publication, d'édition, de réédition, de tirage, de droit de reproduction, de collection, de paratexte, bref d'une série de connaissances ayant trait à la vie littéraire, mais structurées en une compétence permettant de résoudre le problème de l'identification d'une oeuvre.

---

<sup>19</sup> Les élèves ayant, par exemple, la possibilité d'alterner ou de mêler à leur gré, analyse et commentaire, la possibilité d'utiliser ou non, dans l'ordre qui leur convient, un certain nombre de grilles mises à leur disposition pour faire cette analyse ou ce commentaire.

### **Tâche partielle n°2 : la mise en situation de l'oeuvre**

Au verso de la même feuille, l'élève fournit, toujours par écrit, sous la forme d'un court texte suivi, rigoureusement composé et dûment segmenté, quelques renseignements sur les rapports entre l'oeuvre considérée et l'histoire de l'institution littéraire ou des faits d'histoire générale. Il fait part, exclusivement, des informations qu'il juge utiles à la compréhension du texte. Il pourra lui être demandé de justifier, oralement, le choix de ces informations-là.

En fonction du choix de son récit, l'élève trouvera dans son cours les connaissances utiles à la réalisation de cette tâche, ou il devra les chercher soit dans un paratexte critique, soit dans des ouvrages spécialisés qu'il aura appris à repérer et à consulter. En tout état de cause, la tâche implique qu'il sélectionne les savoirs adéquats et qu'il les structure pour résoudre le double problème inhérent à l'obligation de fournir, en une page, des renseignements susceptibles d'aider le lecteur à comprendre le texte. En déterminant la tâche par l'obligation de justifier, à la demande, la pertinence de ces derniers ainsi que par la contrainte de ne pas excéder la limite d'une seule page, le professeur évite la dérive d'une mise en situation érudite non centrée sur les renseignements qui favorisent le plus la compréhension.

### **Tâche partielle n°3 : le résumé-apéritif**

Dans les délais susmentionnés, l'élève remettra un « résumé apéritif » du récit envisagé. Il ne s'agit pas d'un résumé destiné à fournir une information exhaustive sur l'histoire et, encore moins, une interprétation détaillée de cette dernière. Comme son nom l'indique, il est censé mettre en appétit un éventuel lecteur. Il doit donc, à la fois, faciliter l'entrée dans l'univers fictionnel et rendre désirable la partie de l'intrigue passée sous silence.

Le résumé-apéritif se terminera par l'identification d'un ou plusieurs thèmes constituant des facteurs d'intérêt potentiels. Il sera présenté au recto d'une feuille de format A4 et ne devrait pas excéder une dizaine de lignes. Si le professeur le juge bon, l'élève sera interrogé sur les raisons pour lesquelles il a décidé de résumer telle partie de l'intrigue ainsi que sur les facteurs thématiques de l'intérêt dont il fait état.

Cette tâche implique la compétence de résumer (partiellement) une intrigue, compétence constituée, entre autres, des connaissances relatives aux schémas narratif et actantiel. Elle implique en outre la compétence à distinguer des facteurs d'intérêt d'ordre thématique, elle-même constituée des connaissances ayant trait aux facteurs d'intérêt et au thème.

### **Tâche partielle n°4 : la lecture-tremplin**

Toujours dans les délais fixés, l'élève remettra au professeur une photocopie, soigneusement composée, d'un fragment de l'oeuvre choisie. Ce fragment n'excédera pas une demi-douzaine de pages. Il correspondra à un passage du récit que l'élève estime à la fois

intéressant et représentatif du récit tout entier. La représentativité sera conditionnée soit par le fait que l'un des thèmes principaux de l'oeuvre donne lieu, dans l'extrait, à un développement, soit par le fait que le morceau choisi donne à connaître quelque action cruciale, soit encore par le fait que la péripétie de l'intrigue révèle ce qui caractérise le protagoniste ou un personnage de premier plan. Elle pourra tenir également à l'emploi d'une technique narrative que l'auteur utilise fréquemment, ou à l'exemplification de son style. L'élève s'attendra à ce qu'on lui demande de rendre raison de son intérêt pour ce passage-là et de la valeur représentative qu'il lui trouve.

L'extrait choisi sera précédé de quelques lignes qui permettent au lecteur d'entrer de plain-pied dans l'univers de l'histoire. L'auteur du résumé devra donc prévenir toutes les difficultés de compréhension inhérentes aux éventuelles allusions à certains faits ou personnages.

L'élève commentera le texte en limitant son propos au(x) facteur(s) d'intérêt et au(x) trait(s) caractéristique(s) ayant présidé au choix de l'extrait. Il pourra, s'il le souhaite, procéder sous forme de questions et de réponses.

Cette quatrième tâche partielle, composée elle-même de trois tâches distinctes, quoique intimement liées, est, à peu de choses près, le reflet du travail accompli par le professeur au cours de la préparation des activités de lecture. Si ce dernier a pris le soin de mettre en question, en classe, le choix des extraits envisagés et de justifier le choix des axes d'investigation du texte, les élèves, à tout le moins, ne devraient pas être désorientés par la tâche. On s'avisera, au demeurant, du fait que cette tâche fait appel à la compétence de justifier un jugement d'intérêt et un jugement de représentativité.

#### **Tâche partielle n° 5: les conseils de lecture**

L'élève formulera, par écrit, dans les délais susmentionnés, un minimum de quatre conseils ou mises en garde qu'il estime utiles au lecteur potentiel. Si le professeur l'estime opportun, il demandera à l'élève de justifier l'une ou l'autre de ces recommandations. Les natures de ces dernières sont très diverses. Faute de trouver mieux lui-même, l'élève songera qu'il peut conseiller (ou déconseiller) au lecteur...

- ◆ de lire d'une traite telle ou telle partie du récit, telle ou telle suite de chapitres ;
- ◆ de considérer tel fait comme la composante « perturbation » ou « provocation » d'un schéma narratif ou telle quête - telle relation sujet-objet - comme l'essence même de l'intrigue;
- ◆ d'être attentif à l'effet idéologique ou à la « leçon de vie » du roman;
- ◆ de ne pas se laisser décourager par certaines difficultés, pouvant tenir, par exemple...
  - aux anachronies narratives,
  - à un récit répétitif,

- à des changements de narrateur ou de niveau narratif,
- à des récits de paroles ou de pensées qu'il est difficile d'attribuer à un personnage précis,
- à un très grand écart entre le monde fictionnel et l'univers de référence du lecteur,
- à l'impossibilité de trouver d'entrée de jeu un fil conducteur,
- ◆ de mobiliser ce qu'il sait à propos de telle(s) espèce(s) de récits fictionnels à laquelle (auxquelles) se rattache l'oeuvre considérée;
- ◆ de se garder des attentes suscitées par un apparemment hâtif de l'oeuvre à telle espèce, dont, à y mieux regarder, elle ne relève pas.

La compétence à conseiller ou à mettre en garde est constituée, pour l'essentiel, des connaissances d'ordre narratologique acquises au cours de la formation. Insistons bien sur le fait qu'il n'est pas demandé à l'élève de restituer ces connaissances-là, mais de les exploiter en vue de résoudre le problème inhérent à la tâche : formuler des recommandations utiles.

#### **Tâche partielle n° 6: le jugement de goût**

Toujours dans les délais susdits et toujours par écrit, l'élève énoncera un jugement de goût : « J'ai beaucoup, modérément, peu apprécié », ou « Je n'ai pas apprécié du tout ». Ce jugement, il le fondera en raison en énumérant, de manière distincte, quatre causes au moins du plaisir et/ou du déplaisir dont procède son appréciation. Il ne devra s'attendre à aucune critique des raisons du jugement de goût.

#### Possibilité de prolongement

L'élève prendra position par rapport à un jugement de valeur énoncé dans un article de critique littéraire. Il argumentera: « Je suis d'accord, je suis partiellement d'accord, je ne suis pas d'accord »; enfin, d'argumenter, oralement, cette prise de position. Il est recommandé à l'élève de préparer par écrit cette argumentation, mais c'est sans note qu'il devra soutenir sa thèse.

#### Bases d'évaluation

Disposant, pour chacune des six tâches partielles qui viennent d'être présentées, d'une trace écrite de la performance, le professeur peut centrer l'interrogation orale sur les composants du travail global qu'il estime les plus faibles, les plus intéressants, les plus propices à la discussion, etc.

A la double condition que les élèves aient été dûment préparés à débattre au cours de la formation et que certains d'entre eux aient opté pour la présentation de la même oeuvre, le professeur peut concevoir l'épreuve sous la forme d'un débat, chaque participant étant susceptible de devoir réagir aux propos, écrits ou oraux d'un de ses pairs. On a alors affaire à une tâche à caractère totalisant,

où interviennent des compétences de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute.

**Tâche partielle 1 : l'identification de l'oeuvre**

1. Les conventions de présentation sont respectées.
2. Toutes les informations demandées sont fournies .

**Tâche partielle 2 : la mise en situation de l'oeuvre**

1. Les convention de présentation sont respectées.
2. Les informations fournies sont utiles à la compréhension de l'oeuvre.
3. Les savoirs littéraires pertinents dont il a été question en classe sont exploités.

**Tâche partielle 3 : le résumé-apéritif**

1. La limite d'une page est respectée.
2. Le résumé est compréhensible par quelqu'un qui n'a pas lu le roman.
3. Il a bien une vertu apéritive.
4. La qualité linguistique du texte est suffisante.
5. Les thèmes susceptibles d'intéresser sont mentionnés.

**Tâche partielle 4 : la lecture-tremplin**

1. L'extrait est dûment présenté.
2. L'élève peut dire en quoi l'extrait choisi est représentatif.
3. L'élève peut dire pour quelle(s) raison(s) il le trouve (ou un lecteur pourrait le trouver) intéressant.

**Tâche partielle 5 : les conseils de lecture**

1. Il y en a bien quatre (différents).
2. L'élève peut justifier leur pertinence.

**Tâche partielle 6 : le jugement de goût**

1. Le jugement de goût est bien fondé sur quatre raisons distinctes.
2. L'élève prend position par rapport à un jugement de valeur.
3. Il peut justifier sa prise de position.

**Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel Compétences terminales et savoirs requis**

Lire

Toutes les compétences de lecture répertoriées dans le référentiel sont susceptibles d'intervenir dans la réalisation de cette tâche, à l'exception de

celles figurant sous la rubrique 6. « Décoder les images et les productions audiovisuelles ».

### Ecrire

- ◆ Orienter son écrit en fonction de la situation de communication : tenir compte du fait que l'on écrit pour le professeur, qui n'est pas censé avoir lu (récemment) le roman présenté, mais qui utilisera le texte de présentation pour interroger oralement. C
- ◆ Produire différents types et genres de textes
- Le texte informatif (résumé, synthèse). C.
- Le texte argumenté. C.
- ◆ Mettre en œuvre les phases du processus d'écriture : toutes les compétences. C.

### Parler-écouter

- ◆ Orienter sa parole ou son écoute en fonction de la situation de communication : tenir compte du fait que l'on répond au professeur qui sert, pour interroger, d'un écrit que l'on a soi-même produit. C.
- ◆ Participer à différentes situations de communication : tenir compte des conventions propres à l'entretien d'examen. C.
- ◆ Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel : prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement. C.
- ◆ Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse
- Produire des signes qui favorisent l'écoute et la parole. C.
- Repérer les endroits des dysfonctionnement et essayer des ajustements. S.
- Utiliser des procédés verbaux et non verbaux qui garantissent la relation. S.
- Utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message. C.
- ◆ Utiliser à l'oral des techniques de la conviction : utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction de l'auditeur. S.

### **Le rapport avec les savoirs requis**

La connaissance des grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui (C) et celle des grandes références littéraires et artistiques constitutives du fonds culturel contemporain sont particulièrement utiles pour s'acquitter des tâches partielles n°2, n°5 et n°6. A cette même fin serviront également les savoirs conceptuels relatifs aux différentes manières de concevoir la littérature, à l'institution littéraire et aux genres littéraires (S).



## SELECTION BIBLIOGRAPHIQUE

On ne trouvera, dans cette *sélection* bibliographique, ni manuels, ni ouvrages consacrés à des auteurs, à des sujets ou à des oeuvres particuliers. On n'y trouvera pas non plus d'articles.

La part belle est faite aux livres explicitement destinés aux enseignants et, chaque fois que c'est possible, sont mentionnées les synthèses parues dans des collections à bon marché : la plupart d'entre elles donnent des indications permettant d'approfondir la connaissance de la question abordée.

## ARGUMENTATION

- BOISSINOT, A., *Les textes argumentatifs*, Paris-Toulouse, Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1992.
- DUMORTIER, J.-L., *Persuader. Cours d'initiation à la rhétorique*, Bruxelles, Labor, 1986, coll. « Le français : modes d'emploi ».
- LINDENLAUF, N., *Savoir lire les textes argumentés*, Paris - Louvain-la-Neuve, 1990.
- MEYER, B., *Maîtriser l'argumentation*, Paris, Armand Colin, 1996.
- MIRABAIL, H., *Argumenter au lycée. Séquences et modules*, Paris-Toulouse, Bertrand-Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1994.
- NIQUET, G., *Ecrire avec logique et clarté*, Paris, Hatier, 1983, coll. « Profil Formation ».
- NIQUET, G., *Du paragraphe à l'essai*, Paris, Hatier, 1989, coll. « Profil Formation ».
- PLANTIN, C., *L'argumentation*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».
- THYRION, F., *La dissertation aujourd'hui. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*, Paris - Louvain-la-Neuve, Duculot, 1990.



## AUTOBIOGRAPHIE ET RECIT DE VIE

- COLLES, L. et DUFAYS, J.-L., *Le récit de vie*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1989, coll. « Séquences ».
- LECARME, J. et LECARME-TABONE, E., *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, 1997, coll. « U ».
- MIRAUX, J.-P., *L'autobiographie. Ecriture de soi et sincérité*, Paris, Nathan, 1996, coll. « 128 », série « Lettres ».



## COMIQUE, HUMOUR, IRONIE, PARODIE

- DEFAYS, J.-M. et DUFAYS, J.-L., *Le comique*, Bruxelles, Didier-Hatier, 2000, coll. « Séquences ».
- SANGSUE, D., *La parodie*, Paris, Hachette, 1994, coll. « Contours littéraires ».



## COMMUNICATION, CONVERSATION

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *La conversation*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».
- MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 1998.



## CONTE ET NOUVELLE

- DE CRUYENAERE, J.-P. et DEZUTTER, O., *Le conte*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1990, coll. « Séquences ».
- DEZUTTER, O. et HULHOVEN, T., *La nouvelle*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1989, coll. « Séquences ».
- GROJNOWSKI, D., *Lire la nouvelle*, Paris, Dunod, 1993.



## CRITIQUE ET THEORIE LITTERAIRES

GENGEMBRE, G., *Les grands courants de la critique littéraire*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».

MAUREL, A., *La critique*, Paris, Hachette, 1994, coll. « Contours littéraires ».



## DICTIONNAIRES, ENCYCLOPEDIES, GUIDES, REPERTOIRES

BEAUMARCHAIS, J.-P. et COUTY, D., *Dictionnaire des grandes oeuvres de la littérature de langue française*, Paris, Larousse, 1997.

Collectif, *Le grand atlas des littératures*, Encyclopædia Universalis, 1990.

Collectif, *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, Paris, Encyclopædia universalis et Albin Michel, 1997.

COUTY, D. et REY, A. (dir.), *Le théâtre*, Paris, Bordas, 1980.

DEMOUGGIN, J. (dir.), *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures. Littératures française et étrangères, anciennes et modernes*, Paris, Larousse, 1985.

DIDIER, B. (dir.), *Dictionnaire universel des littératures*, Paris, P.U.F., 1994.

DUPRIEZ, B., *Gradus. Les procédés littéraires (Dictionnaire)*, Paris, U.G.E., 1980.

HANSE, J., *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, 1983.



## DIDACTIQUE, PEDAGOGIE, QUESTIONS GENERALES

ETIENNE, R. et LEROUGE, A., *Enseigner en collège en en lycée, repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin, 1997.

FERNANDEZ, D. et MEYER, B., *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1995, coll. « Formation des enseignants ».

LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.-H. et JEANNARD, R., *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993, coll. « Education », série « Didactiques ».

MATHIS, G., *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*, Paris, Nathan, 1997, coll. « Perspectives didactiques ».

NIQUET, G., *Enseigner le français. Pour qui? Comment?*, Paris, Hachette, 1991, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».

ZAKHARTCHOUK, J.-M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, E.S.F., 1999, coll. « Pratiques & enjeux pédagogiques ».



## ECRITURE

ANGLARD, V., *Le résumé de texte*, Paris, Le Seuil, 1998, coll. « Mémo », série « Lettres ».

DESALMAND, P. et TORT, P., *Du plan à la dissertation*, Paris, Hatier, 1977, coll. « Profil Formation ».

DUCHESNE A. et LEGAY, T., *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard, 1985.

DUMORTIER, J.-L., *Ecrire le récit*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1986, coll. « Formation continuée ».

Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette, 1996, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».

MOIRAND, S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international, 1979.

NIQUET, G., *Ecrire avec logique et clarté*, Paris, Hatier, 1983, coll. « Profil Formation ».

- NIQUET, G., *Du paragraphe à l'essai*, Paris, Hatier, 1989, coll. « Profil Formation ».  
REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, E.S.F., 1996.  
RODARI G., *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les éditeurs français réunis, 1979.  
VESLIN, J. et VESLIN, O., *Corriger des copies. Evaluer pour former*, Paris, Hachette, 1992, coll. « Pédagogies pour demain », série « Nouvelles approches ».  
VIALA, J.-P. et HALUSKA, P., *Lire, écrire, produire en classes difficiles*, Paris, Hachette, 1996, coll. « Pédagogies pour demain », série « Didactiques ».



## FANTASTIQUE

- YERLES, P. et LITS, M., *Le fantastique*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1990, coll. « Séquences ».



## GRAMMAIRE, GRAMMAIRE DE TEXTE ET ANALYSE DU DISCOURS

- BAAR, M. et LIEMANS, M., *Echos de paroles. Lire/écrire le discours des personnages*, Bruxelles, Labor, 1995, coll. « Le français : modes d'emploi ».  
BOUIX-LEEMAN, D., *La grammaire ou la galère*, Paris-Toulouse, Bertrand-Lacoste & CRDP Midi Pyrénées, 1993, coll. « Didactiques ».  
CAMPANA, M. et CASTINCAUD, F., *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF, 1999, coll. « Pratiques & enjeux pédagogiques ».  
DUPONT, D., FAUVAUX, T. et GHENET, M., *La dynamique de l'information*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994, coll. « Formation continuée ».  
GREVISSE, M. et GOOSSE, A., *Le bon usage : grammaire française*, Paris, Duculot, 1993.  
MAINGUENEAU, D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».  
MOIRAND, S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, 1990, coll. « F », série « Autoformation ».  
PERRET, M., *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Nathan, 1994, coll. « 128 », série « Lettres ».



## HISTOIRE LITTÉRAIRE

- ANGLARD, V., *Les grands mouvements de la littérature française*, Paris, Le Seuil, 1999, coll. « Mémo », série « Lettres ».  
BECKER, C., *Lire le réalisme et le naturalisme*, Paris, Dunod, 1992.  
BLANC, A., *Lire le classicisme*, Paris, Dunod, 1995.  
BONY, J., *Lire le romantisme*, Paris, Dunod, 1992.  
GOULEMOT, J.-M., *La littérature des lumières*, Paris, Bordas, 1989, coll. « En toutes lettres ».  
LEGRAND, M.-D., *Lire l'humanisme*, Paris, Dunod, 1993.  
MITTERAND, H., *La littérature française du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nathan, 1996, coll. « 128 ».



## LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE

CANVAT, K, *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999, coll. « Savoirs en pratique ».

CHELARD-MANDROUX, I. et TAUVERON, A.-M., *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1998, coll. « Formation des enseignants ».

GOLDENSTEIN, J.-P., *Lire le roman*, Bruxelles, De Boeck & Larcier 1999, coll. « Savoirs en pratique ».

GOLDENSTEIN, J.-P., *Entrées en littérature*, Paris, Hachette, 1990, coll. « F », série « Autoformation ».

POSLANIEC, C., *De la lecture à la littérature*, Paris, Editions du Sorbier, 1992.

VECK, B. (dir.), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, Paris, INRP, 1994.



## LITTÉRATURE COMPAREE, LITTÉRATURE EUROPEENNE

BACKES, J.-L., *La littérature européenne*, Paris, Belin, 1996, coll. « SUP », série « Lettres ».

BENOIT, A. et FONTAINE, G. (dir.), *Lettres européennes. Histoire littéraire européenne*, Bruxelles, De Boeck, 1992.

BENOIT, A. et FONTAINE, G. (dir.), *Dictionnaire des auteurs européens*, Paris, Hachette, 1995.

CALAIS, E. et ROUX, P. (dir.), *Précis des littératures de la Communauté européenne*, Paris, Magnard, 1993 (diffusion Labor).

COLLES, L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck et Duculot, 1994, coll. « Formation continuée ».

DIDIER, B. (dir.), *Précis de littérature européenne*, Paris, P.U.F., 1998.



## LITTÉRATURE DE JEUNESSE

PELTIER, *Apprendre à aimer lire*, Paris, Hachette, 1995, coll. « Pédagogies pour demain ».

POSLANIEC, C., *Donner le goût de lire*, Paris, Le Sorbier, 1990.



## LITTÉRATURE FRANÇAISE DE BELGIQUE

BECKERS, A.-M., *Lire les écrivains belges* (2vol.), Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1985 et 1987.

BERG, C. et HALEN, P.(dir.), *Littératures belges de langue française (1830-2000)*, Bruxelles, Le Cri, 2000.

JOIRET, M. et BERNARD, M.-A., *Littérature belge de langue française*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1999.

LAROCHE, D., *Au nord d'ailleurs. Images de la littérature belge de langue française 1830-1985*, s.l., Editions Traces, s.d..

LUC, A.-F. *Le naturalisme belge*, Bruxelles, Labor, 1990, coll. « Un livre, une oeuvre ».

PAQUE, J., *Le symbolisme belge*, Bruxelles, Labor, 1989, coll. « Un livre, une oeuvre ».

QUAGHEBEUR, M., *Balises pour l'histoire des lettres belges*, Bruxelles, Labor, 1998, coll. « Espace Nord ».

TOUSSAINT, F., *Le surréalisme belge*, Bruxelles, Labor, 1986, coll. « Un Livre, une oeuvre ».



## ORAL

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998, coll. « Didactique du français ».

GRISAY, A. et DE LANDSHEERE, V., *Trente situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale*, vol. 1, Bruxelles, Labor, 1988.

GRISAY, A. et BOUSMAN, H.R., *Trente situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale*, vol. 2, Bruxelles, Labor, 1988.

MOUCHON, J., SARRAZAC, J.-P. et VANOYE, F., *Pratiques de l'oral*, Paris, Armand Colin, 1981.

SOREZ, H., *Prendre la parole*, Paris, Hatier, 1978.



## POESIE

AQUIEN, M. et HONORE, J.-P., *Le renouvellement des formes poétiques au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Nathan, 1997, coll. « 128 », série « Lettres ».

CORNE, M., *Entrer en poésie*, Bruxelles, Labor, 1993, coll. « Le français : modes d'emploi ».

DESSONS, G., *Introduction à l'analyse du poème*, Paris, Bordas, 1991.

FOURCAUT, L., *Lectures de la poésie française moderne et contemporaine*, Paris, Nathan, 1997, coll. « 128 ».

LEUWERS, D., *Introduction à la poésie moderne et contemporaine*, Paris, Bordas, 1990.

VAILLANT, A., *La poésie. Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétiques*, Paris, Nathan, 1992, coll. « 128 », série « Lettres ».

VOITURIER, M., *Allez les vers !*, Bruxelles, Labor, 1993, coll. « Le français : modes d'emploi ».



## POLICIER

LITS, M., *Pour lire le roman policier*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1989, coll. « Formation continuée ».

LITS, M., *L'énigme criminelle*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1991, coll. « Séquences ».

REUTER, Y., *Le roman policier*, Paris, Nathan, 1997, coll. « 128 », série « Lettres ».



## PRESSE

AGNES, J. et SAVINO, J., *Apprendre avec la presse*, Paris, Retz, 1988.

ANTOINE, F., DUMONT, J.-F., GREVISSE, B., MARION, P. et RINGLET, G., *Ecrire au quotidien. Pratiques du journalisme*, Bruxelles-Lyon, EVO-Chronique Sociale, 1987.

CIPRA, A. et HERMELIN, C., *La presse, un outil pédagogique*, Paris, Retz, 1981.



## RECIT DE FICTION

- ADAM, J.-M. et REVAZ, F., *L'analyse des récits*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».
- DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, F., *Pour lire le récit*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1980, coll. « Formation continuée ».
- JOUBE, V., *La poésie du roman*, Paris, SEDES, 1997, coll. « Campus », série « Lettres ».
- MIRAUX, J.-P., *Le personnage de roman. Genèse, continuité, rupture*, Paris, Nathan, 1997, coll. « 128 », série « Lettres ».
- PAGEAUX, D.-H., *Naissances du roman*, Paris, Klincksieck, 1995, coll. « Etudes ».
- RAIMOND, M., *Le roman*, Paris, Armand Colin, 1989, coll. « Cursus ».
- REUTER, Y., *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, 1991.
- REUTER, Y., *L'analyse du récit*, Paris, Dunod, 1997, coll. « Les topos ».
- RINNE, M., *L'invention narrative. De l'improvisation orale à la littérature*, Bruxelles, Labor, 1985, coll. « Le français : modes d'emploi ».
- VERRIER, J., *Les débuts de romans*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1988, coll. « Parcours de lecture ».
- VIALA, A. et SCHMITT, M.-P., *Savoir-lire*, Paris, Didier, 1990.



## STYLISTIQUE ET RHETORIQUE

- KOKELBERG, J., *Les techniques du style. Vocabulaire, figures de rhétorique, syntaxe, rythme*, Paris, Nathan, 1991, coll. "Nathan-Université", série "Etudes linguistiques et littéraires".



## TEXTES D'IDEE ET ESSAIS

- BAAR, M. et LIEMANS, M., *Lire l'essai*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1999, coll. « Savoirs en pratique ».
- LITS, M., *L'essai*, Bruxelles, Didier-Hatier, 1993, coll. « Séquences ».



## THEATRE

- BERTRAND, D., *Lire le théâtre classique*, Paris, Dunod, 1999.
- CHARVET, P., GOMPertz, S. et al., *Pour pratiquer les textes de théâtre*, Bruxelles, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1979, coll. « Formation continuée ».
- CORVIN, M., *Lire la comédie*, Paris, Dunod, 1994.
- COUPRIE, A., *Lire la tragédie*, Paris, Dunod, 1994.
- LIOURE, M., *Lire le théâtre moderne. De Claudel à Ionesco*, Paris, Dunod, 1998.
- MACE-BARBIER, N., *Lire le drame*, Paris, Dunod, 1999.
- PRUNER, M., *L'analyse du texte de théâtre*, Paris, Dunod, 1998, coll. « Les topos ».
- RYNGAERT, J.-P., *Lire le théâtre contemporain*, Paris, Dunod, 1993.
- UBERSFELD, A., *Les termes-clés de l'analyse du théâtre*, Paris, Le Seuil, 1996, coll. « Mémo », série « Lettres ».



## TYPES DE TEXTES ET GENRES LITTÉRAIRES

ADAM, J.-M., *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992, Coll. « Fac », série « Linguistique ».

STALLONI, Y., *Les genres littéraires*, Paris, Dunod, 1997, coll. « Les topos ».



## REVUES

- *Enjeux*, CEDOCEF-Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, rue de Bruxelles, 61, 5000, Namur.
- *Français 2000*, Bulletin trimestriel de la Société belge des Professeurs de français, S.B.P.F., rue Franz Merjay 106, 1050 Bruxelles.
- *L'école des Lettres*, Secrétariat belge des Editions de l'Ecole, bd Louis-Schmidt, 1040, Bruxelles.
- *Le français d'aujourd'hui*, rue des Martyrs, 19, 75009, Paris.
- *Le français dans le monde*, rue Jean-Bleuzen, 58, 92178, Vanves CEDEX, France.
- *Pratiques*, rue Patural, 57000 Metz, France
- *Repères*, INRP, rue d'Ulm, 29, 75330 Paris CEDEX O5.

## DOCUMENTS DU C.A.F.

- 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire : *Des livres d'aujourd'hui pour l'école d'aujourd'hui*, 182 pages.
- 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire : *Verbaphrase 3.0* - Didacticiel de perfectionnement et de remédiation en conjugaison, 45 pages + 1 disquette.
- Tous niveaux (didacticiel ouvert) : *Utilisation du Lectest 4.1*, didacticiel de perfectionnement et rémédiation en lecture, 105 pages + 1 disquette.
- Tous niveaux : *Lecplus 4.1*, didacticiel de lecture, exercices sur les empan. Guide d'utilisation, 74 pages + 1 disquette.
- 2<sup>e</sup> et surtout 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire : *Faire lire un roman complet*, volume 1, 76 pages.
- 2<sup>e</sup> et surtout 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire : *Faire lire un roman complet*, volume 2, 76 pages.
- 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire : *Faire lire un roman complet*, volume 3, 135 pages.
- 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire de transition : *Faire lire un roman complet*, volume 4, 142 pages.
- 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire de transition : *Lire le roman français du XVII<sup>e</sup> à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Volume 1*, 123 pages.
- Tous les degrés de l'enseignement secondaire de transition, plus particulièrement les trois dernières années de ce dernier : *Réflexions didactiques et recommandations pédagogiques aux professeurs de français*. 121 pages.
- 3<sup>e</sup> degré de l'enseignement secondaire de transition : *Faire lire les romans historiques*. Quatre dossiers sur la didactique et la pédagogie de la lecture du récit de fiction. 107 pages.



**TABLE DES MATIÈRES**

<b>Préambule</b>	p. 2
1. Le contexte de rédaction de ces nouveaux programmes	p. 2
2. La communication	p. 4
3. La compétence	p. 4
4. La tâche	p. 5
5. La tâche-problème	p. 5
6. Les savoirs	p. 6
7. Des fonctions des savoirs à leur évaluation	p. 7
8. Une formation à la communication « en spirale »	p. 8
9. Séquence pédagogique	p. 9
10. Exercices d'entraînement et activités de structuration	p. 10
11. Le rôle du professeur de français : complexe, difficile, exaltant	p. 11
<b>Programme pour le deuxième degré général et technologique</b>	p. 14
<u>Lire</u>	p. 15
Compétences générales	p. 16
Directives et conseils	p. 17
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 17
1. Le récit de fiction	p. 19
2. L'article de presse	p. 19
3. Le texte poétique	p. 20
4. Le texte dramatique	p. 21
<u>Ecrire</u>	p. 21
Compétences générales	p. 22
Directives et conseils	p. 23
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 23
1. Divertir	p. 23
1.1. Le récit de fiction	p. 24
1.2. Le texte poétique	p. 24
2. Informer	p. 25
3. Persuader	p. 26
<u>Ecouter</u>	p. 26
Compétences générales	p. 26
Directives et conseils	p. 27
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 27
1. L'interview	p. 27
2. Le débat	p. 28
3. L'exposé	p. 29
<u>Parler</u>	p. 29
Compétences générales	p. 29
Directives et conseils	p. 29
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 29
1. L'interview	p. 30
2. Le débat	p. 30
3. L'exposé	p. 30

<b>Programme pour le troisième degré général et technologique</b>	p. 31
<u>Lire</u>	p. 32
Compétences générales	p. 32
Directives et conseils	p. 32
Approche de la vie littéraire et artistique	p. 35
Contenus et compétences spécifiques	p. 36
1. Le roman	p. 36
2. La poésie	p. 39
3. Le théâtre	p. 39
4. L'essai	p. 40
<u>Ecrire</u>	p. 42
Compétences générales	p. 42
Directives et conseils	p. 43
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 44
1. La prise de notes	p. 44
2. Le résumé	p. 44
3. Le compte rendu d'un débat	p. 46
4. La synthèse	p. 46
5. Le texte argumentatif	p. 47
6. Le texte narratif	p. 48
7. Le texte poétique	p. 48
<u>Ecouter</u>	p. 49
Compétences générales	p. 49
Directives et conseils	p. 49
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 50
1. L'enquête	p. 50
2. L'exposé	p. 51
<u>Parler</u>	p. 52
Compétences générales	p. 52
Directives et conseils	p. 53
Compétences spécifiques et savoirs requis	p. 53
1. L'entretien d'embauche	p. 53
2. Le débat	p. 53
3. L'exposé	p. 54
<b>Exemples de tâches-problèmes</b>	p. 56
1. Tâches destinées au deuxième degré	p. 56
♦ Présenter oralement, et en argumentant, un récit aux élèves de sa classe.	p. 57
♦ Rédiger un texte argumentatif à l'intention d'élèves de son âge.	p. 60
♦ Rédiger un texte argumentatif à partir de la synthèse d'un dossier.	p. 63
2. Tâches destinées aux deuxième et troisième degrés	p. 66
♦ Classer diverses espèces de récits et défendre oralement son classement.	p. 67
♦ Prendre des notes fidèles et objectives d'après un exposé ou d'après un texte écrit.	p. 70

◆ Résumer un texte.	p. 73
◆ Énoncer, par écrit, à destination du professeur, ou oralement, à destination de l'ensemble de la classe, une comparaison portant sur deux ou plusieurs œuvres traitant soit de sujets identiques ou voisins soit de sujets radicalement différents.	p. 76
◆ Sélectionner, dans un texte informatif, des éléments permettant de comprendre, d'interpréter et/ou d'apprécier un texte littéraire ou une œuvre artistique.	p. 81
◆ Présenter oralement un essai au professeur et/ou aux élèves de sa classe.	p. 84
◆ Rédiger le compte rendu d'un événement.	p. 87
3. Tâches destinées au troisième degré	p. 90
◆ Mener une recherche autonome sur un sujet précis et s'appropriier l'objet de cette recherche.	p. 91
◆ Rédiger et présenter oralement la synthèse d'un dossier.	p. 94
◆ Appréhender un courant littéraire et artistique : le baroque.	p. 98
◆ S'informer réciproquement, par des moyens divers, sur un courant d'idées, un mouvement ou une école artistique (...).	p.102
◆ Rédiger, d'après un modèle donné, une présentation d'un roman destinée au professeur et répondre aux questions de ce dernier relatives à cette présentation.	p.106
<b>Sélection bibliographique</b>	p.112
<b>Table des matières</b>	p.120