



FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE
Rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles

Français

3^e degré

**Humanités générales
et technologiques**

Statut et rôle du programme

Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire du 24 juillet 1997 prévoit (article 25) que le « Gouvernement détermine les Compétences Terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de transition et les soumet à la sanction du Parlement ».

C'est la première fois dans notre pays que la société civile exprime explicitement ses attentes à l'égard de l'école en fixant, par les voies d'un décret, les compétences et les savoirs à atteindre par les élèves du secondaire en fin de premier degré et au terme des humanités.

Disponibles sur le site AGERS de la Communauté Française (<http://www.agers.cfwb.be>), ces documents rédigés par des groupes de travail composés de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs et de professeurs des trois réseaux d'enseignement, s'attachent à définir, pour chaque discipline, les compétences et les savoirs à maîtriser et sur lesquels devra porter la certification.

Leur rédaction a été supervisée par la Commission commune de pilotage instituée par le décret « Missions » (art. 61). Les textes ont été approuvés par le Conseil général de concertation (inter-caractères), le Gouvernement les a fixés, le Parlement les a confirmés après les avoir amendés.

Ils n'ont pas de prétention méthodologique, même si l'articulation des compétences et des savoirs qu'ils prévoient n'est pas neutre.

Ce sont les programmes « référentiels 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 », qui proposent la mise en œuvre des documents « compétences ».

Leur approbation par la Commission des programmes¹ et par le Ministre qui a l'enseignement secondaire dans ses attributions confirme que, correctement mis en œuvre, ils permettent effectivement d'acquérir les compétences et de maîtriser les savoirs définis dans le document Compétences Terminales.

Les programmes s'imposent donc, pour les professeurs de l'enseignement secondaire catholique, comme documents de référence puisqu'ils s'inscrivent dans la logique décrétole des compétences à atteindre et qu'ils explicitent les visées éducatives et pédagogiques telles qu'elles s'expriment dans Mission de l'Ecole Chrétienne² et dans le Projet pédagogique de la FESeC³.

1. Commission composée, pour notre réseau, de J.M. DEMOUSTIER, M. DANS, B. DUELZ, J.G. NOEL.

2. LICAP, 1995.

3. FESeC, décembre 1997.

Membres du “groupe à tâche” pour l’écriture du programme de français

La FESeC remercie les membres du groupe à tâche qui ont travaillé à l’élaboration du présent programme.

Elle remercie également les nombreux enseignants qui l’ont enrichi de leur expérience et de leur regard constructif.

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

Ont participé à l’écriture de ce programme :

Manuela DI CIOCCIO

Maryse HUPEZ-DESCAMPS

Baudouin JOACHIM

Françoise JOIRET-DARVILLE

Eric MAES

Jean-Luc VANSCHepDAEL

1. Table des matières

Préambule	7
Finalités de l'enseignement du français	8
Principes méthodologiques	9
La séquence	9
Le parcours	10
La didactique de la littérature	10
Évaluation des compétences	12
Définitions	12
Principes de fonctionnement	12
Guide pour la lecture du programme	14
Mode de lecture des tableaux	14
Articulation du programme au référentiel de compétences terminales	16
Le programme en contexte multiculturel et multilinguistique	16
Six compétences d'intégration	18
Fiche 1 : Dans une situation-problème significative, comprendre la visée argumentative d'un texte polémique et décoder les intentions de son auteur, rédiger un texte argumenté pour informer et convaincre un public déterminé d'une opinion personnelle ou non	18
Fiche 2 : Dans une situation-problème significative, conduire une recherche documentaire (au départ de documents écrits, de messages iconographiques ou mixtes, de schémas, de tableaux de données...) et rédiger une synthèse de textes pour informer un destinataire à propos d'une problématique littéraire ou non, en identifiant et en critiquant les sources d'information et en élaborant une bibliographie rigoureuse	20
Fiche 3 : Dans une situation-problème significative, produire un exposé structuré de type argumentatif ou informatif en maîtrisant le temps imparti et les divers supports utilisés ainsi qu'en soignant la relation avec l'interlocuteur individuel ou collectif	22

- Fiche 4 : Dans une situation-problème significative, prendre sa place dans une discussion de groupe (réunion, débat) en intervenant à propos, en adaptant son projet de parole et d'écoute aux enjeux de la réunion ou du débat ainsi qu'au rôle qu'on y tient, et rédiger un compte rendu 24
- Fiche 5 : Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) 26
- Fiche 6 : Dans une situation-problème significative, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe 28

Préambule

Le programme définit les compétences à développer et à maîtriser par les élèves du troisième degré des Humanités générales et technologiques.

Sa rédaction a obéi à trois préoccupations majeures :

- // le souci de progression dans les apprentissages et d'articulation avec les programmes des premier et deuxième degrés ; on y retrouve donc les quatre objectifs communicationnels de l'enseignement du français (Lire/Ecrire ; Ecouter/Parler) présentés de manière plus intégrée ; en effet, les six compétences terminales précisées pour le troisième degré articulent plusieurs objectifs communicationnels du cours de français ;
- // le respect des deux référentiels ayant valeur de textes légaux, les « Socles » fixant les compétences acquises par les élèves au terme du premier degré, et surtout les « Compétences terminales » précisant les compétences et les savoirs disciplinaires à faire acquérir par les élèves au cours des quatre années des deux derniers degrés du secondaire ;
- // la formulation des objectifs généraux du cours de français en termes de *compétence*, mot entendu au sens du décret Missions : « Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Il se veut un cadre de référence dans lequel l'enseignant doit inscrire sa pratique. Ce cadre sera complété par des textes d'accompagnement qui précisent les modalités de mise en œuvre des prescrits.

Finalités de l'enseignement du français

1. Décret du 24 juillet 1997, appelé décret Missions, p. 7.

Le pouvoir politique a récemment formulé¹ les attentes de la société à l'égard de l'école en précisant quatre objectifs majeurs :

- // promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- // amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- // préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- // assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Le cours de français, cours de *communication*, de *langue* et de *culture*, souscrit à ces quatre finalités et prétend pouvoir largement y contribuer.

Il entend développer

- // ce qui favorise l'épanouissement personnel, la participation active à la vie en société sous ses multiples formes et l'ouverture aux autres ;
- // ce qui permet, dans la relation aux autres, la participation démocratique, l'échange interculturel et l'exercice de l'esprit critique ;
- // ce qui constitue l'accès même au savoir, à la culture, et ce qui favorise l'insertion socioprofessionnelle et l'émancipation sociale.

C'est à ces divers titres qu'il s'adresse aussi aux élèves de classes multiculturelles et multilinguistiques. Néanmoins, la situation particulière de ces classes justifie qu'une partie du guide de lecture du programme y soit consacrée, dans laquelle seront précisés les points qui paraissent les plus aptes à conduire ce type d'élèves vers la maîtrise des compétences terminales (cf. pp. 12-13).

Notons enfin que le sentiment d'étrangeté culturelle ou linguistique n'est pas réservé aux jeunes issus de l'immigration ou aux primoarrivants. Bien des élèves de milieux populaires peuvent se sentir « en terre étrangère » à l'école et sont concernés par cette partie.

Principes méthodologiques

La séquence

Définition

La séquence est une suite coordonnée d'activités (de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole) centrées sur l'apprentissage d'une compétence (lire un texte argumenté, écrire une synthèse de texte, produire un exposé...).

Elle s'intègre dans un ensemble plus large qu'elle contribue à construire : le parcours.

Principes de construction

La **mise en situation** (cf. infra « les contextes qui donnent du sens » du cadre 5 ou la formulation « dans une situation-problème significative » du cadre 2, p. 14) qui introduit les élèves dans la séquence joue un rôle très important. Elle motive la séquence dans son ensemble et donne une orientation à la production initiale. Il convient d'y préciser les destinataires de la production finale : les élèves de la classe ou d'une autre classe, un ou plusieurs professeurs, des récepteurs étrangers...

La **production initiale** peut se faire dans une situation réelle ou fictive (cf. cadre 5), mais l'activité proposée doit stimuler les élèves en les confrontant à un problème par lequel ils se sentent concernés. Le problème est la source et le lieu de l'élaboration du savoir, car c'est autour de lui que va se nouer le dispositif didactique. En les motivant, la situation-problème installe les élèves au cœur même du processus d'apprentissage.

La production initiale peut être réalisée de manière simplifiée ou partielle, à la différence de la production finale.

Ce point de départ détermine en partie la suite, dans la mesure où les difficultés que fait apparaître cette première tentative sont travaillées une à une, dans des **ateliers de structuration** ; ces derniers permettent aux élèves de prendre conscience des diverses dimensions de l'activité, de les observer, de les analyser et de les exercer. Il s'agit d'exprimer les objectifs en termes d'obstacles franchissables. Il va presque sans dire ici que chaque acteur de l'apprentissage ne rencontre pas nécessairement les mêmes obstacles et ne mobilise pas absolument les mêmes ressources pour résoudre ses difficultés ; une attention aux modes d'apprentissage particuliers s'impose donc à certains stades.

Il convient d'articuler systématiquement les activités des ateliers de structuration à la production initiale pour éviter de confier à l'élève le soin d'établir seul les ponts et les transferts entre la production à réussir et les outils d'apprentissage qui lui sont fournis. Néanmoins, il est nécessaire de prévoir des moments de structuration indépendants de toute communication, des moments où l'on réfléchit, par exemple, sur la langue pour elle-même.

La séquence débouche sur une **production finale** qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés. A travers la réalisation de l'activité langagière, dans sa richesse et

2. Ces trois mouvements correspondent à ce que le programme du deuxième degré appelle : « Pratiquer, analyser, réinvestir ».

sa complexité en fin de séquence, la production finale permet de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils abordés dans les ateliers. Elle est également le lieu d'une évaluation sommative critériée.

La séquence suit donc un mouvement allant de la contextualisation de la tâche à sa décontextualisation pour en revenir à nouveau à une contextualisation² ; c'est-à-dire de la production initiale, lors de laquelle les élèves sont impliqués dans une activité langagière avec ses multiples facettes, au simple travail pas à pas des problèmes rencontrés par les élèves dans la réalisation de l'activité, pour finir à nouveau par la réalisation entière d'une activité langagière en situation de communication.

Le parcours

Définition

Le parcours est un ensemble articulé de séquences d'apprentissage organisé en fonction d'un « projet pédagogique ».

Le « projet pédagogique » vise à donner sens aux apprentissages (signification et direction).

Principes de construction

Même si l'ordre de présentation du programme peut induire un mode d'organisation successif, c'est-à-dire la construction de séquences au fil des six compétences du programme, il n'est pas envisageable de traiter les apprentissages réalisés au sein de chaque fiche comme des ensembles clos, indépendants les uns des autres. Quel lien un élève peut-il faire entre l'argumentation, la rédaction d'une anthologie, la présentation d'un exposé, la participation à un débat, l'analyse d'une tragédie de Racine..., si la continuité et la complémentarité des apprentissages à l'œuvre dans ces séquences ne sont pas mises en évidence ? Par exemple, l'attribution d'un prix littéraire d'un ou plusieurs romans (fiche 5); l'élève peut alors être confronté à la nécessité de rédiger une critique de livre (fiche 1), ou de défendre les choix d'un personnage (plaidoyer de la fiche 3), ou encore de réfléchir aux implications économiques et sociales de l'attribution d'un prix littéraire (fiche 6).

Plusieurs modes d'articulation peuvent être privilégiés :

- // au départ d'un projet de classe ou d'école (participation à un concours d'écriture ou d'éloquence, mise en scène d'une pièce de théâtre, invitation d'un écrivain ou d'un libraire en classe...);
- // dans le cadre d'une compétence, en rapport avec des questions qui s'élaborent progressivement au fur et à mesure des apprentissages mis en place pour résoudre la situation-problème de départ.

La didactique de la littérature

Le programme propose trois manières d'aborder la littérature :

- // l'approche des textes comme objets de lecture littéraire (cf. la fiche 5 consacrée à la lecture littéraire) ;
- // les réseaux de textes construits pour développer des compétences en littérature (cf. la fiche 6 consacrée à la littérature) ;
- // le recours aux textes littéraires comme adjuvants de l'enseignement du français en raison de leurs qualités pour alimenter l'exercice des compétences (cf. les autres fiches).

1. Littérature et lecture littéraire

La fiche du programme consacrée à la lecture littéraire ne recouvre pas tous les apprentissages concernant la littérature. Enseigner la littérature ne se réduit pas à apprendre à comprendre et à interpréter. C'est pourtant ce que pourrait donner à penser l'évolution de la définition du concept dans la dernière moitié du vingtième siècle.

Jusqu'à la fin des **années soixante**, le cours de littérature est conçu comme la défense et l'illustration d'un patrimoine culturel commun (les classiques).

Au cours des **deux décennies suivantes**, l'attention se déplace de l'auteur vers les textes, et finalement des textes vers leurs lecteurs. Ce qui est le propre du littéraire, la *littérarité*, ne se trouve plus au cœur des textes, mais dans des attitudes de lecture : on parle de « lecture littéraire » ou de « lecture lettrée ».

Les **dernières recherches** à propos de la littérature tendent à montrer la complexité des pratiques concrètes qui composent la lecture littéraire. En ce sens, elles corrigent ce que la position de R. Barthes³ pouvait avoir de dichotomique : une lecture rapide, naïve, participative, populaire et subjective, adaptée à des textes *lisibles*, opposée à une lecture lente, distanciée, critique, savante et élitiste, convenant aux seuls textes *scriptibles* (les grands textes littéraires), et accessible seulement à une frange de lecteurs lettrés.

La position tranchée et exclusive que R. Barthes a formalisée dans *Le plaisir du texte* a évolué vers une définition de la lecture littéraire entendue comme une **activité complexe de résolution de problèmes « qui tresse incessamment les démarches complémentaires »**⁴.

Il convient donc moins d'amener les élèves du troisième degré à adopter une lecture critique et distanciée que de les exercer à cette compétence complexe de lecture que tend à mettre en jeu la fiche consacrée à la lecture littéraire et qui suppose le développement conjoint du sens critique, de la sensibilité et de l'imaginaire.

2. Littérature comme objet d'enseignement/apprentissage

Comme pour la lecture littéraire, le programme a choisi ici de renoncer aux « vérités stabilisées ». Il convient donc d'aborder le concept de littérature,

- // d'une manière diachronique, en étudiant son évolution à travers le temps,
- // d'une manière synchronique, en l'abordant sous divers points de vue visant à illustrer son caractère complexe et construit, et donc relatif.

La démarche d'apprentissage à laquelle l'élève est convié s'apparente à la démarche scientifique dans laquelle il devient explorateur, exerce son esprit critique et sa tolérance à la multiplicité des points de vue.

Le **réseau**, qui est le mode d'assemblage des textes requis pour la réflexion sur la littérature, peut fonctionner avec d'autres apprentissages ; il peut se révéler une manière efficace de regrouper divers textes et documents - littéraires ou non - pour construire une compétence de lecture.

3. Barthes R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, Coll. *Tel Quel*, 1973.

4. Dufays J.-L., « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire » in Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 174.

Évaluation des compétences

Définitions

L'évaluation, au sens strict, est un auxiliaire de l'action pédagogique. La primauté pour les enseignants étant d'enseigner, c'est-à-dire d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages, il convient de distinguer l'évaluation *formative* de l'évaluation *sommative*.

L'évaluation *formative* est une démarche qui a pour but d'améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement. Elle pose un regard prospectif : repérage des difficultés, diagnostic, remédiations. Elle prend des décisions d'ordre pédagogique. Elle s'exerce tout au long de l'apprentissage, le régulant sans cesse grâce à une meilleure articulation entre la prise d'informations et l'action remédiate.

L'évaluation *sommative* est une démarche qui vise à rendre compte des résultats de l'apprentissage. Elle pose un regard rétrospectif : vérification de la maîtrise des compétences. Elle prend des décisions d'ordre administratif (bulletins, conseils de classe...). Elle s'exerce à partir des bilans au terme d'une séquence ou d'un parcours.

La certification, quant à elle, est une décision qui atteste officiellement qu'un élève a acquis ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences (savoirs et savoir-faire) nécessaires à la poursuite de son curriculum scolaire.

Principes de fonctionnement

Du point de vue du professeur, l'évaluation suppose **anticipation**, **cohérence** et **transparence**.

Lors de la préparation des séquences d'apprentissage,

- // il importe d'avoir toujours à l'esprit l'objectif final : quels sont les savoirs et les savoir-faire dont on vérifiera la maîtrise ?
- // il convient de sélectionner les activités proposées aux élèves : permettent-elles l'exercice des compétences visées ?
- // il est nécessaire de formuler les critères de réussite : ces critères sont-ils explicites et compréhensibles pour les élèves ?

Du point de vue de l'élève, il doit se sentir impliqué dans toutes les étapes du processus d'évaluation,

- // en prenant conscience des progrès qu'il a effectués et de ceux qu'il doit encore réaliser en cours d'apprentissage ;
- // en émettant un jugement personnel sur les tâches accomplies (autoévaluation) ;
- // en prenant part à la décision (négociation, coévaluation).

Exemple d'évaluation critériée : le plaidoyer de 15' pour convaincre

- // sujet pertinent par rapport à une exigence définie ;
- // recherche d'information sur des supports variés (y compris Internet), réflexion critique appliquée aux sources, bibliographie présentée correctement ;
- // rédaction d'une note de synthèse de l'information en fonction d'une problématique choisie ;
- // élaboration d'un plan (à remettre avec la bibliographie en cours de travail pour obtenir un laissez-passer pour la suite) ;
- // rédaction de quatre arguments variés ;
- // présentation d'un texte mémorisé à l'auditoire de la classe en appliquant les consignes suivantes :
 - respect des « 15 règles pour convaincre »⁵
 - respect du temps imparti
 - ajustement aux interlocuteurs, de la voix (débit, pause, volume), de l'attitude corporelle (gestuelle, territoire), du regard
 - utilisation des supports de la communication orale (canevas, mots-clés...) ;
- // autoévaluation de l'élève à partir d'une grille critériée valable pour tous ;
- // évaluation de la classe ;
- // évaluation sommative du professeur.

5. Laurent J.-P., Rédiger pour convaincre, Quinze conseils pour une écriture efficace, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1984.

Guide pour la lecture du programme

I. Mode de lecture des tableaux

Premier cadre : Compétences communicationnelles	
Deuxième cadre : Formulation de la compétence	
Troisième cadre : Objets à recevoir ou à produire	Quatrième cadre : Apprentissages
Cinquième cadre : Contextes qui donnent du sens	
Sixième cadre : Lexique	
Septième cadre : Bibliographie	
Huitième cadre : Conseils méthodologiques	

1. Premier cadre

Compétences communicationnelles visées au cours des apprentissages et faisant l'objet d'une évaluation.

Par exemple, pour la lecture littéraire (p. 26), seule l'aptitude à lire est mentionnée puisque les activités d'écriture, d'écoute et de parole suggérées sur la fiche le sont à titre de médiation, pour traduire l'interprétation ; ainsi, il ne s'agit pas d'évaluer la réussite de la création d'une quatrième de couverture ou de l'invention d'une correspondance entre personnages d'une œuvre, mais plutôt d'évaluer la pertinence des choix (caractéristiques éditoriales, formulation succincte d'une appréciation de l'œuvre, extraits significatifs...) ou la justesse de l'analyse des personnages, qui traduisent l'efficacité de la lecture.

2. Deuxième cadre

Formulation de la compétence à certifier en termes de produit évaluable.

Trois éléments interviennent dans cette formulation et font l'objet d'une explicitation dans les trois cadres suivants :

- /// la contextualisation (cf. cadre 5)
- /// l'objet de la communication (cf. cadre 3)
- /// les apprentissages (cf. cadre 4).

3. Troisième cadre

L'objet à recevoir ou à produire. Il renvoie le plus souvent à des « textes » fonctionnant dans les pratiques sociales.

Les listes figurant dans les différents tableaux sont exclusives (elles n'autorisent pas de choix externe à la liste), sauf pour la lecture littéraire (p. 26) où les indications sont données comme minimales. Par ailleurs, ces listes offrent un cadre de sélection :

- // pour écrire et parler, par degré au minimum deux objets à produire dans chaque cadre, sauf pour la littérature (p. 28) où une seule production est exigée pour le degré ;
- // pour lire et écouter, tous les genres mentionnés gagnent à être abordés, sans devoir nécessairement faire l'objet d'un apprentissage.

4. Quatrième cadre

Les apprentissages qui permettront à l'élève d'exercer la compétence et d'en obtenir la maîtrise ; ils sont classés dans un ordre progressif en repartant de ceux amorcés au deuxième degré (utilisation de l'italique) et en terminant par les apprentissages spécifiques au troisième.

Dans les apprentissages figurent à la fois des savoirs procéduraux (savoir-faire) et des savoirs multiples concernant la langue, l'homme et le monde, la littérature et l'art. Ces savoirs ne font pas l'objet d'une liste récapitulative dans le programme, mais renvoient ponctuellement aux prescrits du référentiel⁶. Ce sont ces savoirs et savoir-faire que les élèves s'approprient en situation de résolution de problème pour les transformer en connaissances efficaces et transférables.

5. Cinquième cadre

La contextualisation exprimée par les mots « dans une situation-problème significative » est précisée, dans ce dernier cadre, par la mention des interlocuteurs, du genre du produit, de son intention de communication. Elle suggère une situation susceptible de donner du sens à l'apprentissage et de favoriser l'implication de l'élève (finalités sociales, insertion dans un cadre motivant, questions-problèmes qui interpellent l'élève).

Les contextes présentés sur les fiches sont donc suggérés aux professeurs à titre d'exemples pour illustrer la mise en situation requise comme point de départ de la séquence ; ils n'excluent pas la créativité et l'inventivité de chaque classe.

6. Sixième cadre

Le lexique précise l'acception dans le texte du programme de quelques mots censés appeler une définition, pour des raisons de lisibilité ; ils sont gratifiés d'un astérisque.

7. Septième cadre

La bibliographie propose une sélection très ciblée concernant certains concepts qui sont particulièrement bien illustrés dans des ouvrages théoriques ou pédagogiques ; le but n'est pas d'être exhaustif.

8. Huitième cadre

Chaque fiche propose des conseils méthodologiques spécifiques qui s'y appliquent concrètement ; ils viennent compléter les principes méthodologiques de l'introduction et précisent la construction des apprentissages au cours d'une année.

6. Par référentiel, on désigne le document intitulé « Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités générales et technologiques ». Il a été diffusé par l'Administration à toutes les écoles, en nombre suffisant pour que chaque professeur concerné puisse en disposer.

II. Articulation du programme au référentiel de compétences terminales

1. Conformément à l'option du référentiel qui précise que « Les compétences de lecture, d'écriture et de communication orale (parler-écouter) ne seront distinguées que par souci de clarté et de précision méthodologiques (p. 7) », il a paru judicieux d'essayer une **intégration plus large des compétences communicationnelles** en associant au sein des mêmes tableaux deux ou trois d'entre elles.
2. Dans la même logique, le programme a tenté de penser **l'exercice des compétences dans le cadre de situations-problèmes** qui permettent d'organiser les apprentissages en séquences et d'évaluer les compétences en contexte. C'est la raison du choix de la présentation en **tableaux** ; ces derniers ont permis la combinaison de plusieurs microcompétences du référentiel avec la mobilisation de savoirs disciplinaires, et ce au service d'une production en lecture, en écriture ou à l'oral.
3. Le référentiel précise les compétences et les savoirs à acquérir tout au long des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire. Il renvoie donc à deux programmes distincts : celui du deuxième degré et le présent programme du troisième degré. Ce dernier s'est employé à **préciser les compétences et savoirs à travailler au sein du référentiel**, en tenant compte des compétences et savoirs travaillés et maîtrisés au cours du deuxième degré. Par exemple, la prise de notes, la connaissance des différents rôles et des conventions de l'entretien, qui doivent être certifiées, sont assurées au deuxième degré.
4. A propos des **savoirs disciplinaires**, la plupart des **savoirs sur la langue**⁷ sont traités au deuxième degré ; les **savoirs sur l'homme et le monde** sont intégrés à l'exercice des compétences et peuvent difficilement être spécifiés hors contexte. Enfin les **savoirs sur la littérature et l'art** se retrouvent surtout, mais pas exclusivement, dans les fiches 5 et 6 qui précisent les choix opérés pour ce dernier degré. En ce qui concerne la liste proposée comme balise par le référentiel, il n'a pas semblé judicieux d'opter pour un découpage par degré qui aurait semblé sans doute artificiel à beaucoup de professeurs et surtout contraignant en fonction des profils d'école. Il semble plus efficace d'inviter les professeurs des deuxième et troisième degrés à se concerter annuellement pour choisir leurs grandes références littéraires et artistiques, en préparant leurs parcours.

7. Il convient de ne pas confondre les **savoirs sur la langue** avec un travail spécifique des aspects de la langue ; ces **savoirs de langue** à développer au troisième degré ont été précisés dans le cadre des compétences où ils s'exercent.

III. Le programme en contexte multiculturel et multilinguistique

Les lignes de force et les compétences visées par le présent programme s'adressent aux différents publics des Humanités générales et technologiques. Dès lors, un certain nombre d'adaptations et de choix (stratégiques) se justifieront sans doute pleinement du fait de la spécificité des élèves en contexte multiculturel et multilinguistique. Il est devenu désormais indispensable de prendre en compte certaines formes d'acculturation : statut de la langue à l'école, en famille, dans le quartier, rapports à l'institution et au travail scolaire.

En contexte multiculturel et multilinguistique, l'apprentissage des compétences proprement linguistiques semble constituer la difficulté majeure et la priorité du travail de l'enseignant, alors que comprendre et maîtriser une langue étrangère, c'est aussi entrer dans la culture de l'Autre : les actes langagiers et les phénomènes linguistiques sont l'expression de rapports au monde et au temps, de structures de pensée proprement culturels. Appartenir à une communauté linguistique et culturelle, c'est partager les inférences communes à la communauté. Bien des malentendus communicationnels, des exclusions culturelles sont dus à l'ignorance ou à une non-reconnaissance des codes sociaux et culturels des partenaires.

Ceci peut se traduire par des choix et des orientations didactiques spécifiques à l'intérieur même du programme.

L'approche interculturelle en communication

Dans la communication orale, l'emploi de la connotation et le recours à l'implicite créent, dans une même communauté, des relations de complicité. Le décodage des connotations comme des implicites met en jeu des compétences à exercer, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Anticiper les risques de malentendus :

Il est sans doute illusoire de prétendre enseigner l'ensemble des situations qui prêtent à des malentendus. L'on peut cependant préparer l'élève à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques. Notamment, en l'invitant à analyser les composantes de sa propre identité culturelle, à savoir situer socialement une opinion donnée, à savoir mesurer le degré d'exception ou de conformité d'une pratique sociale ou culturelle, à pouvoir repérer des malentendus. A cet égard, il paraît primordial d'attirer l'attention sur les conventions socioculturelles réglant le comportement non verbal et vocal en situation de communication orale.

Travailler les connotations, les allusions :

En communication orale et écrite, il convient aussi de familiariser les élèves avec le rôle capital de l'implicite. Inférer le(s) sens d'un texte à partir de ce qu'il ne dit pas explicitement constitue une étape majeure dans l'accession à la culture, qu'elle soit littéraire ou non.

Les allusions qui se rapportent à l'histoire collective, à l'actualité, aux beaux-arts restent souvent lettre morte pour nombre d'élèves ; en particulier les allusions intertextuelles qui ne peuvent se comprendre que par référence à d'autres textes. Dans cette découverte, il importe également d'établir des priorités et de hiérarchiser les difficultés.

Travailler les traits d'esprit et l'ironie :

Rendre les élèves sensibles aux mécanismes de l'humour et de l'ironie les aide à saisir les multiples facettes d'une culture à la fois codée et objet de dérision ou même de subversion.

L'ensemble de ces activités vise à faire prendre conscience de la relativité de nos perceptions et à faire découvrir les enjeux et les intentions de nos comportements.

L'approche interculturelle en littérature

Si une approche interculturelle implique, de la part des élèves issus de l'immigration ou de milieux moins favorisés, l'acquisition d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture, ainsi que la compréhension des comportements et des valeurs des Belges francophones, elle suppose aussi que la société dite d'accueil soit sensibilisée aux valeurs et attitudes des autres cultures qu'elle abrite.

Les textes littéraires sont les lieux privilégiés de rencontres interculturelles. C'est la raison pour laquelle il est légitime d'introduire dans certaines classes de français, à côté des textes des littératures françaises de France et de Belgique, des textes de la francophonie, des textes de la littérature migrante, des textes qui mettent en jeu l'immigration ou le sentiment d'étrangeté culturelle⁸.

Loin de nier les conflits de valeur, une telle approche amorce un véritable dialogue dans le respect des différences et de la dignité de chacun.

Éléments de bibliographie

Abdallah-Pretceille M., Porcher L., *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.

Boyson-Fradet D., Chiss J.-L. (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, 1997.

Collès L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, Coll. Formation continuée, 1994.

De Carlo M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.

Zakhartchouk J.-M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

8. Le référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français, dans la partie consacrée aux savoirs sur la littérature et l'art, offre d'ailleurs des ouvertures dans ce sens.

LIRE-ÉCRIRE

Fiche 1

Dans une situation-problème significative, comprendre la visée argumentative d'un texte polémique* et décoder les intentions de son auteur, rédiger un texte argumenté pour informer et convaincre un public déterminé d'une opinion personnelle ou non

Des objets à lire et à écrire

- La critique (de livre, de film)
- La lettre d'opinion
- La dissertation (éventuellement sous forme de controverse)
- Le plaidoyer
- Le réquisitoire

Des objets à lire

- L'essai
- Le discours politique
- Le texte littéraire
- La presse d'opinion

Des apprentissages en lecture et en écriture

- Enchaînements principaux d'une argumentation (organisation d'un paragraphe, reprises textuelles, marques de progression)*
- Distinction entre faits et opinions*
- Formulation de l'opposition et de la concession, de la cause et de la conséquence*
- Types de plans qui génèrent des textes argumentatifs*
- Délimitation d'une problématique*, distinction de la thèse et de la thèse adverse
- Variété d'arguments : choix d'un pôle (plutôt logique, par ex. induction, déduction, raisonnement logique, définition, comparaison..., ou plutôt rhétorique, par ex. argument d'autorité, argument ad hominem, ironie ou sophisme...) et appréciation de l'effet produit
- Identification (réfêchie) du système énonciatif du discours (indices de temps, pronoms, modalisateurs)
- Manières de rapporter le discours d'autrui et de se situer par rapport à lui au sein d'un énoncé (discours rapporté en contexte et phénomènes de polyphonie)
- Développement (en compréhension et en production) du bagage lexical en en assurant la précision (vocabulaire abstrait/concret, scientifique/de vulgarisation, spécifique/commun...)
- Réflexion sur les effets sémantiques générés par les variations syntaxiques (emphase, négation, formules d'atténuation...)
- Utilisation courante de plusieurs dictionnaires en maîtrisant la fonction que l'on attribue aux diverses manipulations (vérifications orthographiques, recherches étymologiques, phonétiques, sémantiques...)

Des apprentissages en lecture

Identification des savoirs, valeurs, croyances et normes de comportement véhiculés par le texte, décodage de grands courants idéologiques, éventuellement en recourant à des outils (par ex. la grille de Gritti, l'analyse de la cohérence intentionnelle d'un texte)

Des apprentissages en écriture

Application jusqu'à leur maîtrise et leur automatisation des règles orthographiques utilisées
Respect des règles de syntaxe
Gestion de la ponctuation, de la typographie

Des contextes qui donnent du sens

Sur une problématique qui les mobilise, les élèves cherchent des positions différentes et des arguments pour les étayer dans différents genres de textes (presse, documents télévisuels ou radiophoniques, œuvres littéraires...) et écrivent une lettre d'opinion à destination d'une institution (O.N.G., Administration, Entreprises...) ou à faire paraître dans le courrier des lecteurs d'un journal.

Sur une question débattue en classe, les élèves rédigent une dissertation au départ d'un extrait d'article de presse, ou d'une interview, ou d'une page significative tirée d'une oeuvre littéraire, qui leur permette de bien identifier la problématique et de mobiliser les savoirs requis par cette question.

Suite à une rencontre avec un écrivain ou après une lecture vivante* d'une oeuvre de fiction (roman, film, pièce de théâtre...), les élèves écrivent un plaidoyer ou un réquisitoire pour défendre ou récuser le comportement d'un personnage, une vision du monde, une construction narrative, une esthétique, une éthique. Ce texte peut servir de support à un exposé.

Sur une question débattue en classe, littéraire (" Qu'est-ce que la littérature ? ", " Comment se construit un personnage, être de papier ? Y a-t-il un rapport avec la construction de l'identité de la personne ? ") ou de société (l'euthanasie, les sans-papiers...), les élèves exercent leur esprit critique par la lecture de textes qui proposent la confrontation de points de vue (par ex. les discours de Brutus et de Cassius dans *Jules César* de Shakespeare, ou les visions opposées de la réussite de Vautrin et de Rastignac dans *Le Père Goriot* de Balzac, ou encore des points de vue contradictoires dans la presse).

Lexique

Lecture vivante : la lecture vivante consiste à présenter oralement une lecture raccourcie (environ une heure) d'une oeuvre intégrale dont le lecteur a réalisé au préalable un découpage et un montage d'extraits.

Problématique : questionnement – simple ou complexe- auquel le texte argumenté – en particulier la thèse – répond effectivement ; si le texte est polémique, la thèse et l'anti-thèse y répondent de manière opposée.

Texte polémique : texte où l'auteur fait appel à d'autres jugements que les siens propres pour les discuter et les réfuter ; le débat rend le texte polémique.

Bibliographie

Gritti J., " Grille pour analyser les articles de journaux ", *Presse-actualité*, n° 77 ; sa méthode est présentée dans le manuel *Français 5/6*, Tome A, Langage de la presse, De Boeck-Duculot, 1982, p. 234 et dans le manuel *Français 4*, Textes et société, Apprendre à analyser, De Boeck-Duculot, 1980, p. 242.

Lindenlauf N., *Je pratique l'argumentation*, Accès Français, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999.

Lindenlauf N., *Savoir lire les textes argumentés*, Louvain-la-Neuve, Duculot, 1990.

Maingueneau D., *Les termes-clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, Coll. Mémo, n° 20.

Plantin Chr., *L'argumentation*, Paris, Seuil, Coll. Mémo, n° 23.

Remarque concernant l'italique

Comme indiqué dans le guide de lecture des tableaux du programme, les apprentissages en italique correspondent à ce qui a été exercé au deuxième degré – éventuellement dans des contextes différents – et qui doit être maîtrisé au troisième degré dans les contextes d'écriture et de lecture des textes argumentatifs.

LIRE-ECRIRE

Fiche 2

Dans une situation-problème significative, conduire une recherche documentaire (au départ de documents écrits, de messages iconographiques ou mixtes, de schémas, de tableaux de données...) et rédiger une synthèse de textes pour informer un destinataire à propos d'une problématique littéraire ou non, en identifiant et en critiquant les sources d'information et en élaborant une bibliographie rigoureuse

Des objets à lire et à écrire

- Le dossier-outil*
- La note de synthèse au départ d'un dossier*
- L'extrait d'anthologie
- Le texte informatif (éventuellement sous la forme d'une page web)

Des objets à lire

- L'article d'analyse*
- Le document télévisuel
- Le site Internet
- Le cédérom
- Le dossier de presse
- Le fichier de bibliothèque

Des apprentissages en lecture et en écriture

- Techniques de résumé et de prises de notes (mots-clés, formules choos...)*
- Rapports entre les éléments textuels, sonores et visuels (redondance, opposition, complémentarité)*
- Délimitation d'une problématique*
- Planification (tableaux, fiches...) des données par confrontation des documents
- Notions de mise en page des éléments visuels et écrits propres au genre traité
- Réflexion sur les effets sémantiques générés par les variations syntaxiques (emphase, négation, formules d'atténuation...)
- Développement (en compréhension et en production) du bagage lexical, en en assurant la précision (vocabulaire abstrait/concret, scientifique/de vulgarisation, spécifique/général...)
- Utilisation courante de plusieurs dictionnaires en maîtrisant la fonction que l'on attribue aux diverses manipulations (vérifications orthographiques, recherches étymologiques, phonétiques, sémantiques...)

Des apprentissages en lecture

- Modes de lecture variés (in extenso, en diagonale, à partir d'un index ou d'une table des matières) et adéquation du mode au projet de lecture*
- Sélection des informations pertinentes par rapport à la problématique à traiter
- Mobilisation des acquis pertinents relatifs à
 - la variété des textes (caractéristiques des types et genres de textes)
 - l'acte de communication de l'auteur (qui ? à qui ? dans quel but ?...)
 - la variété des instances énonciatives et de leurs destinataires

Mobilisation des savoirs antérieurs par la comparaison du texte lu avec d'autres lus précédemment (intertextualité)

Des apprentissages en écriture

- Traitement et reformulation de l'information
 - cohésion textuelle
 - manières d'importer le discours d'autrui*
- Respect des règles de syntaxe
- Application jusqu'à leur maîtrise et leur automatisation des règles orthographiques utilisées
- Gestion de la ponctuation, de la typographie

Des contextes qui donnent du sens

Dans le cadre de la visite, du montage ou de l'accueil d'une exposition, réaliser un texte informatif présentant, de manière synthétique, les enjeux et le thème de l'exposition, éventuellement à l'aide de moyens variés (pavés de texte, photos, dessins, projections...). Pour ce faire, les élèves sélectionnent des informations dans l'exposition et ses documents annexes (s'ils en disposent): catalogues, dossiers pédagogiques, documents de promotion. Ce texte peut servir de support à un exposé, par ex. celui d'un audioguide.

La classe construit une mini-anthologie des auteurs à voir. Les élèves sont invités à rédiger le discours d'escorte d'un extrait d'œuvre littéraire, la biographie d'un auteur, la présentation d'un courant... tels qu'ils figurent dans une anthologie. Pour ce faire, ils consultent différents ouvrages de référence et réalisent leur page en sélectionnant et en organisant les éléments d'information pour servir leurs intentions : informer, séduire, faire lire une œuvre, donner des éléments de réponse à une question débattue en classe...

Dans le cadre d'un travail de fin d'études, à caractère disciplinaire ou interdisciplinaire, les élèves construisent un dossier-outil sur une question scientifique, éthique, politique ou littéraire...

Lexique

Article d'analyse : c'est l'étude en profondeur d'un fait d'actualité, d'un événement ou d'une situation afin d'en faciliter la compréhension. Le journaliste replace dans leurs contextes (historique, politique...) les différents éléments d'une information et offre au lecteur des hypothèses, des pistes de réflexion, des prospectives. Certains journaux y consacrent plusieurs pages.

Dossier : entité matérielle de caractère composite par la collection de pièces qui la constituent.

- Dossier-collection : c'est le dossier que l'on fait pour soi en accumulant les données au fur et à mesure de leurs occurrences, sans souci de classement, de sélection ni d'organisation, afin de constituer une " mémoire " ; c'est le cas du dossier de presse.
- Dossier-outil : c'est le dossier que l'on fait en vue d'un travail ultérieur d'écriture. Il vise donc à une recombinaison qui implique la sélection de certaines données, leur insertion – plus ou moins visible – dans ce qui sera le discours final ; c'est le cas du dossier préparatoire à une dissertation ou à un travail de fin d'études.
- Dossier-information : c'est un mode de présentation que l'on adopte pour diffuser certaines informations à un public ciblé ; par exemple, les dossiers que l'on trouve dans les manuels scolaires ou dans des revues.

Manières d'importer le discours d'autrui : quelques critères de classement

- Présence/absence du discours-source (ce qui distingue la simple allusion des autres modes d'emprunt).
- Modalités de l'emprunt (extrait/citation/discours direct) ou reformulation (discours indirect/résumé).
- Repérage des marques linguistiques qui éventuellement annoncent l'emprunt.

Note de synthèse : pratique professionnelle mobilisant des compétences de lecture-écriture, des capacités d'analyse et de synthèse ; elle consiste à décomposer les documents d'un corpus imposé, à s'approprier des informations et à les recomposer selon une nouvelle configuration dans la rédaction d'un texte " original " et " fidèle " à la fois.

Problématique : questionnement – simple ou complexe – auquel l'ensemble des textes ou messages mixtes apporte des éléments de résolution.

Bibliographie

Revue *Pratiques*, n° 79, *Le dossier et la note de synthèse*, Metz, septembre 1993.

Conseils méthodologiques

Le dossier est une forme privilégiée de restitution de savoirs et d'appréciation de savoir-faire ; il est donc préférable de cibler des sujets ayant un rapport direct avec la problématique littéraire, esthétique, sociale ou langagière abordée au cours.

PARLER-ECOUTER

Fiche 3

Dans une situation-problème significative, produire un exposé* structuré de type argumentatif ou informatif en maîtrisant le temps imparti et les divers supports utilisés ainsi qu'en soignant la relation avec l'interlocuteur individuel ou collectif

Des objets à écouter et à produire

Le commentaire d'un panneau informatif, d'un audioguide, d'une cassette audiovisuelle
L'exposé de recherche documentaire
Le plaidoyer ou le réquisitoire
La revue de presse

Des objets à écouter

La conférence
Le discours politique, académique

Des apprentissages pour écouter et parler

Conscience et maîtrise de son profil personnel (corps, voix)
Identification des aspects spécifiques des codes écrit et oral
Balisage des éléments de la situation de communication à travers différentes marques d'énonciation (pronoms personnels, marques de lieu et de temps)
Du fait de son caractère largement monologal, travail important et complexe de planification et d'anticipation :

- construction d'une problématique* en prenant en compte l'auditoire : ses attentes, ses connaissances supposées, ses intérêts
- structuration d'un exposé, hiérarchisation des idées et élaboration d'un plan suivant des stratégies discursives
- caractéristiques linguistiques du système textuel de l'exposé : usage des marqueurs de structuration du discours (donc, surtout...), des organisateurs temporels (alors, à présent...) et des temps du verbe (par ex. le futur dans l'énoncé du plan du texte)
- développement des capacités propres à assurer la clarté du message : manières d'insérer des exemples, illustrations, anecdotes, citations, lieux d'autorité
- production des signes qui favorisent l'écoute :
 - + explicitation de la structure, des changements de niveau (entre le texte et le paratexte) ;
 - + utilisation efficace de la répétition, de la reformulation, de la synthèse, et du questionnement
- + manières de rapporter le discours d'autrui et de se situer par rapport à lui (modalisation, points de vue naif, ironique...)

Ajustement aux interlocuteurs, de la voix (débit, pause, volume), de l'attitude corporelle (gestuelle, territoire), du regard

Exploitation du paratexte (enregistrements, graphiques, transparents...), utilisation des supports de la communication orale (fiches avec le texte écrit en vue d'une oralisation* ou canevas avec le plan de l'exposé, mots-clés, citations) et du matériel technique (micro, rétroprojecteur, ordinateur...)

Des contextes qui donnent du sens

Les élèves réalisent l'audioguide d'une exposition invitée ou organisée à l'école ; par exemple, les expositions de la Promotion des lettres belges.

Dans le cadre d'un échange interscolaire, les élèves réalisent sur cassette sonore et/ou audiovisuelle une présentation de leur école, leur famille, leur région.

Dans le cadre d'une problématique abordée en classe, les élèves exposent le fruit d'une recherche documentaire destinée à alimenter leur réflexion.

Après la lecture d'une œuvre de fiction, les élèves présentent un plaidoyer ou un réquisitoire pour défendre ou récuser le comportement d'un personnage, une vision du monde...

Lexique

Exposé oral : genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière explicitement structurée, pour lui transmettre des informations ou le convaincre de quelque chose.

Oralisation : Goffman⁹ distingue trois " façons principales d'animer les paroles prononcées : la mémorisation, la lecture à voix haute (...) et la parole spontanée " (p. 178). La lecture à voix haute consiste à dire un texte écrit en vue d'une oralisation, tandis que la parole spontanée renvoie à l'improvisation au départ de quelques notes.

Problématique : questionnement – simple ou complexe – auquel l'exposé entend apporter des éléments de réponse.

Bibliographie

Charmeux E., *Apprendre la parole*, Toulouse, Sedrap Education, Coll. L'école en questions, 1996.

Dolz J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.

⁹ Goffman E., *Façons de parler*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.

PARLER-ÉCOUTER-ÉCRIRE

Fiche 4

Dans une situation-problème significative, prendre sa place dans une discussion de groupe (réunion, débat) en intervenant à propos, en adaptant son projet de parole et d'écoute aux enjeux de la réunion ou du débat ainsi qu'on y tient, et rédiger un compte rendu

Des objets à écouter et à produire

La réunion de travail, de décision
Le débat régulé*

Des objets à écouter et à voir

Le débat à la radio ou à la télévision

Des objets à écrire

La synthèse d'un débat
Le rapport de réunion

Des apprentissages pour écouter et parler

Conscience et maîtrise de son profil personnel (corps, voix)

Délimitation d'une question susceptible de faire l'objet d'opinions différentes

Etayage des positions par la construction d'une argumentation (cf. les outils proposés pour l'argumentation écrite)

Gestion des interactions qui sont le moteur du débat (évolution des positions) : écoute des positions des autres

- Compréhension de la visée d'une intervention
- prise en compte du discours de l'autre comme point d'appui (position commune) ou pour construire sa réfutation (position adverse)
- respect des tours et des temps de parole (soit par l'intermédiaire d'un modérateur ou d'une manière spontanée)

- modalisation de son propos pour ménager la " face " de l'interlocuteur

Production des signes qui favorisent l'intercompréhension : reformulation, répétition, synthèse, explicitation, questionnement

Ajustement aux interlocuteurs, de la voix (débit, pause, volume), de l'attitude corporelle (gestuelle), du regard

Des apprentissages pour écouter et écrire

Développement des capacités d'écoute pour reformuler, rédiger

Prise de notes

Mobilisation des techniques de la narration et de la description en fonction de l'intention de communication : récit de ce qui s'est passé, procès-verbal (rapport exhaustif) ou rapport de synthèse

Traitement et reformulation de l'information

- reformulation objective
- manières de rapporter le discours d'autrui

Développement (en compréhension et en production) du bagage lexical en en assurant la précision (vocabulaire abstrait/concret, scientifique/de vulgarisation, spécifique/commun...)

Utilisation courante de plusieurs dictionnaires en maîtrisant la fonction que l'on attribue aux diverses manipulations (vérifications orthographiques, recherches étymologiques, phonétiques, sémantiques...)

Application jusqu'à leur maîtrise et leur automatisations des règles orthographiques utilisées.

Gestion de la ponctuation, de la typographie

Des contextes qui donnent du sens

Dans le cadre d'une réunion de classe ou de délégués, les élèves décident de la programmation culturelle de l'année scolaire.

En préparation à l'écriture d'une dissertation, les élèves échangent leurs points de vue sur la question ou la problématique choisie.

Avant d'envoyer le délégué au Conseil de participation, les élèves d'une classe organisent une réunion de décision à propos des différents points de l'ordre du jour du Conseil.

Après la participation à un spectacle théâtral ou la vision d'un film proposant une problématique abordée au cours, les élèves échangent leurs opinions au cours d'un débat et rédigent un rapport synthétisant le point d'aboutissement de leur réflexion sur le sujet.

Lexique

Débat : discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire.

Le *débat régulé* proposé comme modèle didactique en est une variante : les participants y défendent des positions et présentent des propositions non nécessairement contradictoires ; par rapport à la question posée, chacun présuppose chez les autres la volonté de trouver une solution collectivement acceptable et est donc prêt à remettre en jeu sa position de départ ; cette modification s'opère essentiellement par l'écoute, la prise en compte et l'intégration du discours de l'autre. Le débat est régulé quand un modérateur en gère le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant leurs échanges et en essayant de concilier les positions opposées.

Bibliographie

Charmeux E., *Ap-prendre la parole*, Toulouse, Sedrap Education, Coll. L'école en questions, 1996.

Doiz J., Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998.

Conseils méthodologiques

Pour la production de débat, il vaut mieux éviter les formes caricaturales du débat médiatique (radio ou télévision), où les contradicteurs tentent par tous les moyens de faire perdre la face à leurs interlocuteurs sans aucun souci de réfléchir collectivement à une question. En ce qui concerne la réception, il convient d'apprendre aux élèves à décoder les phénomènes évoqués.

Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix)

Des objets à lire

Prescrit minimal :
 Deux romans du 19^e et deux du 20^e siècle
 Un film (création ou adaptation cinématographique)
 Une pièce de théâtre du 17^e et du 20^e siècle
 Une représentation théâtrale (en vidéo ou en fonction des opportunités de la programmation)
 Un recueil de poèmes

Privilégier les textes ouverts, problématiques, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices diversement interprétables

Le professeur trouvera des balises explicites concernant les auteurs à aborder dans la liste proposée dans les dernières pages (2.1-2.3) du document " Compétences terminales et savoirs disciplinaires ". Il se souviendra que ces références sont mentionnées à titre indicatif et non obligatoire et couvrent les quatre dernières années de l'enseignement secondaire.

Des apprentissages en lecture

Activation de plusieurs catégories de connaissances (scénarios communs tirés de la vie quotidienne ou de l'in-tertexte littéraire, allusions et stéréotypes)
 Insertion de l'œuvre dans son contexte historique
 Recours à certaines procédures d'analyse (structure de l'œuvre, de l'espace, du temps, des personnages, énonciation, point de vue)
 Recours aux concepts du langage audiovisuel et cinématographique
 Acquisition d'une méthode **autonome** de questionnement du texte, conçue comme une activité de résolution de problème

Identification et valorisation de plusieurs pratiques concrètes de lecture* que le texte littéraire met en jeu suc-cessivement ou conjointement :

- investissement du lecteur qui vit à travers l'œuvre lue des situations fantasmatiques, pulsionnelles
- participation à l'illusion référentielle, identification du lecteur
- rapport particulier du lecteur à l'objet-livre : ancrage dans le réel (matière du livre, temps, lieu et rythme de la lecture)
- construction active des significations par recherche d'indices textuels, anticipations, rétroactions
- déchiffrement du sens global de l'œuvre

Approche des langages critiques (notions de sociologie, de psychologie, de linguistique, de philosophie)
 Connaissance des caractéristiques des genres comme protocoles de lecture
 Ateliers d'écriture (rédactions de textes poétiques et narratifs, de scènes de théâtre, pastiches, parodies, pour-suites de textes...)

Fonctionnement institutionnel et économique du livre, insertion dans le champ culturel*
 Réflexion sur les normes sociales, génériques, langagières
 Utilisation courante de plusieurs dictionnaires en maîtrisant la fonction que l'on attribue aux diverses manipula-tions (vérifications orthographiques, recherches étymologiques, phonétiques, sémantiques...)
 Réflexion sur les effets sémantiques générés par les variations syntaxiques (emphase, négation, formules d'at-ténuation...) et lexicales (figures, polysémie...)

Des contextes qui donnent du sens

Dans le cadre d'un concours ou de l'attribution d'un prix littéraire (Prix des lycéens), les élèves sont invités à lire un ou plusieurs livres pour

- écrire une correspondance entre personnages, entre l'auteur et un personnage, entre le lecteur et l'auteur
- rapporter un entretien avec un personnage
- susciter des dialogues imaginaires entre auteurs, entre personnages littéraires
- créer des affiches de théâtre ou de cinéma
- rédiger des conseils de lecture pour un pair
- débattre de leurs interprétations respectives et émettre une appréciation sur les livres lus

En préparation à la découverte d'une mise en scène (au théâtre ou sur vidéo) d'une pièce travaillée en classe, les élèves sont invités à imaginer, par équipes, une mise en scène ou une lecture-spectacle d'un extrait de la pièce ; ils présentent leur production à la classe et comparent leurs lectures et leurs choix.

Dans le cadre d'une rencontre avec les parents ou avec d'autres classes, les élèves préparent un récital de poèmes qu'ils ont analysés et mémorisés.

Dans le cadre de la lecture d'un roman, les élèves rédigent un journal personnel dans lequel ils consignent quelques traces de lecture où ils font part de leurs réactions et questionnements, en articulant diverses pratiques de lecture (investissement psycho-affectif, contexte et mode personnels de lecture, construction active de significations...). Le journal peut servir de tremplin à un échange d'opinions livrant les interprétations et les appréciations personnelles de l'œuvre lue.

Lexique

Champ culturel : concept issu des acquis de la sociologie de la littérature et renvoyant à un système complexe comprenant, outre des produits (les œuvres), des agents (auteurs, créateurs, libraires, critiques...) en perpétuelle interaction.

Pratiques concrètes de lecture : pour l'explicitation des pratiques de compréhension et d'interprétation de textes, se reporter à l'article de Francis Grossmann et Catherine Tauveron, " Le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ", *Repères* n° 19, 1999, et plus particulièrement à l'extrait suivant :

" Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à jouer différents rôles, liés aux enjeux mêmes de la lecture. Enumérons en quelques-uns : le rôle du questionneur qui cherche, au-delà des mots, ce qu'en définitive on veut lui dire ; le rôle du naïf qui accepte de croire (pour un temps) à ce que l'on ne peut croire ; le rôle du gourmand qui " dévore " ce qu'il lit comme celui du gourmet qui prend le temps de la jouissance ; le rôle du détective qui reconstitue le puzzle, ou relie entre eux des indices pour en faire une pièce à conviction, ou encore suspend son jugement le temps d'en savoir plus ; le rôle de l'arpenteur ou du géomètre qui effectue des relevés méthodiques et précis ; le rôle du vagabond qui se perd dans les méandres du texte ; le rôle du critique d'humour qui fustige ou s'enflamme ; le rôle de l'érudit (mais oui !) qui rapproche des œuvres en apparence éloignées ; le rôle de l'historien qui remplace ce qu'il lit dans son contexte... Autant de costumes qu'un lecteur – expérimenté plutôt qu'expert – sait revêtir (et, limites de la métaphore, revêt parfois en même temps...) "

Bibliographie

Rosier J.-M., Dupont D., Reuter Y., *S'approprier le champ littéraire. Propositions didactiques pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Ed. De Boeck-Duculot, à paraître en 2000.

Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D., *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, Tome 1, 1996.

Conseils méthodologiques

Les objets précisés dans la catégorie du même nom correspondent à un minimum à propos duquel l'ensemble de la démarche interprétative doit s'exercer ; il est bien entendu que beaucoup d'autres textes (extraits, nouvelles, récits, messages mixtes...) peuvent intervenir pour construire la compétence, en cours d'apprentissage (ateliers de lecture et d'écriture). Il faut encore compter les lectures qui sont proposées aux élèves dans le cadre du développement des autres compétences ; elles contribuent à alimenter et à développer la curiosité et le plaisir des élèves.

Derrière Pennac¹⁰ et Poslaniec¹¹, toute une pédagogie de la lecture privilégie le " plaisir de lire " comme clé d'entrée en lecture. C'est une option qui met au second plan la connaissance et l'apprentissage de règles rendant le jeu possible et permettant ainsi l'avènement du sens et du même coup le plaisir. La lecture littéraire du troisième degré, en tressant diverses pratiques concrètes de lecture permet une appréhension globale des textes, articulant les démarches rationnelles et passionnelles du programme du deuxième degré.

Apprendre à lire au troisième degré, c'est réfléchir à la manière dont s'articulent les processus de compréhension et d'interprétation, réfléchir aux enjeux en présence : le texte organisé pour résister au lecteur, l'auteur avec ses intentions, son vouloir-dire, et le lecteur avec ses intérêts, ses désirs, ses expériences et son histoire personnelle.

¹⁰ Pennac D., *Comme un roman*, Paris, Gallimard, Folio, 1991.

¹¹ Poslaniec Chr., *Donner le goût de lire*, Paris, Ed. du Sorbier, 1990 ; et *Id.*, *De la lecture à la littérature*, Paris, Ed. du Sorbier, 1992.

La compétence communicationnelle n'est pas prioritaire pour la maîtrise de cette compétence centrée sur l'apprentissage de la notion de littérature ; il ne s'agit pas tant de mieux écrire, lire, parler et écouter que de réfléchir sur les pratiques culturelles développées à la faveur du cours, dans ou en dehors de la classe, en les abordant sous l'angle du littéraire

Fiche 6

Dans des situations-problèmes significatives, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe

Des objets à produire

La réflexion sur la littérature et l'art s'applique à des activités culturelles (lectures, visites ou montages d'expositions, participation à un concours, à l'attribution d'un prix littéraire, à une représentation théâtrale, création d'une anthologie...) développées dans le cadre de l'exercice des compétences communicationnelles ; elle suppose l'intervention de savoirs et de savoir-faire diversifiés (voir le cadre des apprentissages) pour déboucher soit :

- sur la rédaction d'un texte de synthèse mettant en perspective les différents éclairages convoqués pour nourrir la réflexion ;
- sur l'évaluation du chemin parcouru entre la pratique spontanée et la pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif ;
- sur la formulation d'une réponse élaborée à la question générée par une pratique ou un fait d'actualité littéraire.

Minimum requis : un seul produit pour l'ensemble du degré ; cependant, les activités proposées dans le cadre des apprentissages peuvent être menées au cours de l'exercice d'autres compétences.

Des apprentissages

Il paraît pertinent d'aborder le concept de littérature sous les divers éclairages qui suivent¹² en articulant les points de vue synchronique et diachronique :

/// **Le fonctionnement social de la littérature.** Il permet à chacun de situer ses pratiques dans le champ culturel d'aujourd'hui, en tenant compte de ses évolutions (bibliothèque virtuelle, livre électronique...) ; il suppose de travailler les notions de champ*, d'institutions, d'agents (écrivains, libraires, éditeurs, critiques, lectorat...), de biens culturels et littéraires, de valeur (économique et symbolique), de réseau de production (restreinte et élargie) et de position (avant-garde, légitimé, non légitimé...).

D'un point de vue diachronique, s'il ne paraît pas approprié d'étudier l'historicité de chaque texte, il est possible d'aborder l'historicité du concept de littérature et l'historicité du champ littéraire.

/// **La littérature comme histoire des formes.** Il importe de saisir les différences entre les textes à partir de quelques catégories générales dont on peut analyser les modes de construction et de fonctionnement selon les époques :

- pour le roman : descriptions, personnages, incipit
- pour les textes dramatiques : dialogues, personnages, lieux théâtraux
- pour la poésie : la forme fixe du sonnet, l'art poétique

/// **La littérature comme production d'un auteur.** L'étude des ébauches et des brouillons d'un écrivain peut étayer un travail de comparaison des choix possibles et de la solution adoptée et concourt ainsi à la démythification de certaines représentations: don inné d'écriture, inspiration divine, muses, tour d'ivoire... La variété des processus d'écriture chez différents écrivains peut être abordée au départ de documents (notes de lectures, brouillons, témoignages...) ou en écoutant des écrivains parler de leur travail.

/// **La littérature comme patrimoine à transmettre.** L'étude des grands textes fondateurs de nos sociétés et de quelques œuvres du passé contribue à nourrir la compréhension des textes d'aujourd'hui, qu'il s'agisse de textes médiatiques, d'œuvres littéraires ou artistiques et concourt ainsi à la construction explicite de la compétence culturelle.

/// **La littérature comme lieu du jeu avec les normes.** Les textes littéraires offrent la possibilité d'aborder une réflexion à propos des normes sociales, génériques ou langagières, et de la rupture avec les normes.

¹² En fonction des questions traitées au cours, le professeur abordera au moins trois des éclairages évoqués ici.

// **La littérature comme réservoir de valeurs et d'idées.** Les textes littéraires sollicitent l'imaginaire et favorisent l'investissement psycho-affectif ; ils véhiculent des représentations du réel, des visions du monde et des savoirs innombrables que les élèves ne manqueront pas de découvrir au fil de leurs lectures.

// **La littérature dans le champ des productions artistiques.** Il paraît essentiel de montrer les relations que la littérature entretient avec les autres productions artistiques, les autres langages (musique, peinture, danse, cinéma, opéra...).

Des contextes qui donnent du sens

Dans le cadre de la visite d'un musée, la lecture d'un " nouveau roman " ou la mise en scène d'une œuvre dramatique lue, les élèves sont confrontés à une œuvre consacrée qu'ils jugent illisible ou illégitime, par exemple une peinture ou une sculpture abstraite. En croisant différents éclairages (le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme histoire des formes, la littérature comme lieu du jeu avec les normes...), ils sont invités à expliquer le jugement de valeur positif dont l'œuvre bénéficie.
Variante : expliquer un jugement de valeur négatif du passé à propos d'une œuvre aujourd'hui appréciée et reconnue.

Après la lecture d'une œuvre ou sa découverte au théâtre, les élèves abordent la question de la fonction sociale de la littérature, de l'engagement de l'écrivain ou de l'artiste (par ex., *O vous, frères humains* d'Albert Cohen, ou *Inconnu* à cette adresse de Kressmann Taylor ou encore la poésie de la résistance. Ils construisent un réseau de textes écrits, d'œuvres cinématographiques ou portées à la scène et, sous divers éclairages croisés (fonctionnement social de la littérature, réservoir de valeurs et d'idées, lieu du jeu avec les normes...), ils tentent d'élaborer une réponse tenant compte de la complexité des données.

Les élèves doivent créer quelques pages d'anthologie (texte de synthèse) sur une œuvre, un auteur, un mouvement (cf. fiche 2). Pour mener à bien ce travail, ils pourraient exploiter l'apport de plusieurs éclairages : la littérature comme production d'un auteur, le fonctionnement social de la littérature, la littérature comme patrimoine à transmettre et la littérature dans le champ des productions artistiques.

Lexique

Champ culturel : concept issu des acquis de la sociologie de la littérature et renvoyant à un système complexe comprenant, outre des produits (les œuvres), des agents (auteurs, créateurs, libraires, critiques...) en perpétuelle interaction.

Conseils méthodologiques

Dans le cadre des situations de résolution de problèmes proposées par cette fiche, il paraît judicieux d'avoir recours à un mode d'articulation de différents textes : le réseau. Il convient de construire un réseau de textes plus problématique que thématique, sauf si le thème est porteur d'un problème métaphysique ou éthique ; quelques exemples :

1. réseau générique : constantes et variantes d'un genre, évolution historique
2. réseau transgénérique : la lettre, le personnage à travers les genres
3. réseau hypertextuel : texte source et ses dérivés (variantes, variations, adaptations, transpositions) ; mode de traitement et attitude envers le texte source (respect, dérision...)
4. réseau centré sur le personnage : il s'agit souvent d'un personnage mythique ou archétypal, par exemple, Antigone de Sophocle à Bauchau
5. réseau symbolique (le mur, la limite...)
6. réseau centré sur une question (l'engagement de l'écrivain, le statut de l'artiste...)
7. réseau centré sur les ruptures fondamentales qu'ont connues l'art et la littérature dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage¹³.

¹³ Voir le référentiel " Compétences terminales et savoirs disciplinaires ", p. 20.