



2015-2016

**Vade-mecum à destination
des professeurs de Lettres exerçant en collège**

**Enseigner le français dans le cadre du nouveau collège
T2**

**Construire les apprentissages
pour maîtriser les compétences et les évaluer**

David BAUDUIN, IA-IPR de Lettres
Christine MÉRY, IA-IPR de Lettres
Arnaud PELLETIER, Faisant Fonction d'IA-IPR de Lettres
Anne- Marie PESLHERBE-LIGNEAU, IA-IPR de Lettres
Nadine PINSART, IA-IPR de Lettres

Madame, Monsieur,

Dans le cadre des nouveaux programmes, le vade-mecum 1 déjà mis à votre disposition se proposait d'aborder le cours de français en déclinant les programmes non par entrées thématiques mais selon les différentes démarches auxquelles ils sont désormais ouverts : démarche de cours organisé selon une progression curriculaire mais aussi intégration des enseignements pratiques interdisciplinaires et de l'accompagnement personnalisé, pour lesquels le vade-mecum 1 propose des fiches-cadres. Ce document en annonçait un deuxième. Le livret que nous vous proposons ici s'attache à prendre en compte plusieurs dimensions :

- la logique de cycle, qui ménage un temps long pour la construction des compétences ;

- l'explicitation de la notion de processus d'apprentissage, continué et progressif, structuré autour de quatre phases, qui permet de construire les compétences attendues en fin de cycle ;

- la prise en compte de classes hétérogènes dans lesquelles les élèves se situent à des degrés différents de maîtrise des compétences qu'il s'agisse de la compréhension, de la lecture, de l'écriture, de la compétence d'oral ou de la maîtrise de la langue ;

- la distinction entre la construction d'une note, traduction chiffrée du degré de maîtrise atteint par un élève, et la démarche d'évaluation qui a pour fonction de réguler et d'accompagner la construction des apprentissages en mesurant leur effet.

Ce document ne prétend pas à l'exhaustivité. Il met à votre disposition, à partir d'une compétence donnée, quelques illustrations d'une démarche transposable aux autres. Il vise à faire apparaître l'importance du travail en équipe et celle du choix des outils, notamment numériques.

Au premier trimestre de la rentrée 2016, nous vous proposerons un troisième livret d'accompagnement, réalisé en collaboration avec nos collègues IEN-premier degré, et portant spécifiquement sur le cycle 3.

Nous espérons que ces différents documents vous permettront de mieux préparer votre enseignement au sein de l'équipe de Lettres de votre établissement pour l'année scolaire 2016-2017 qui verra l'instauration du nouveau DNB.

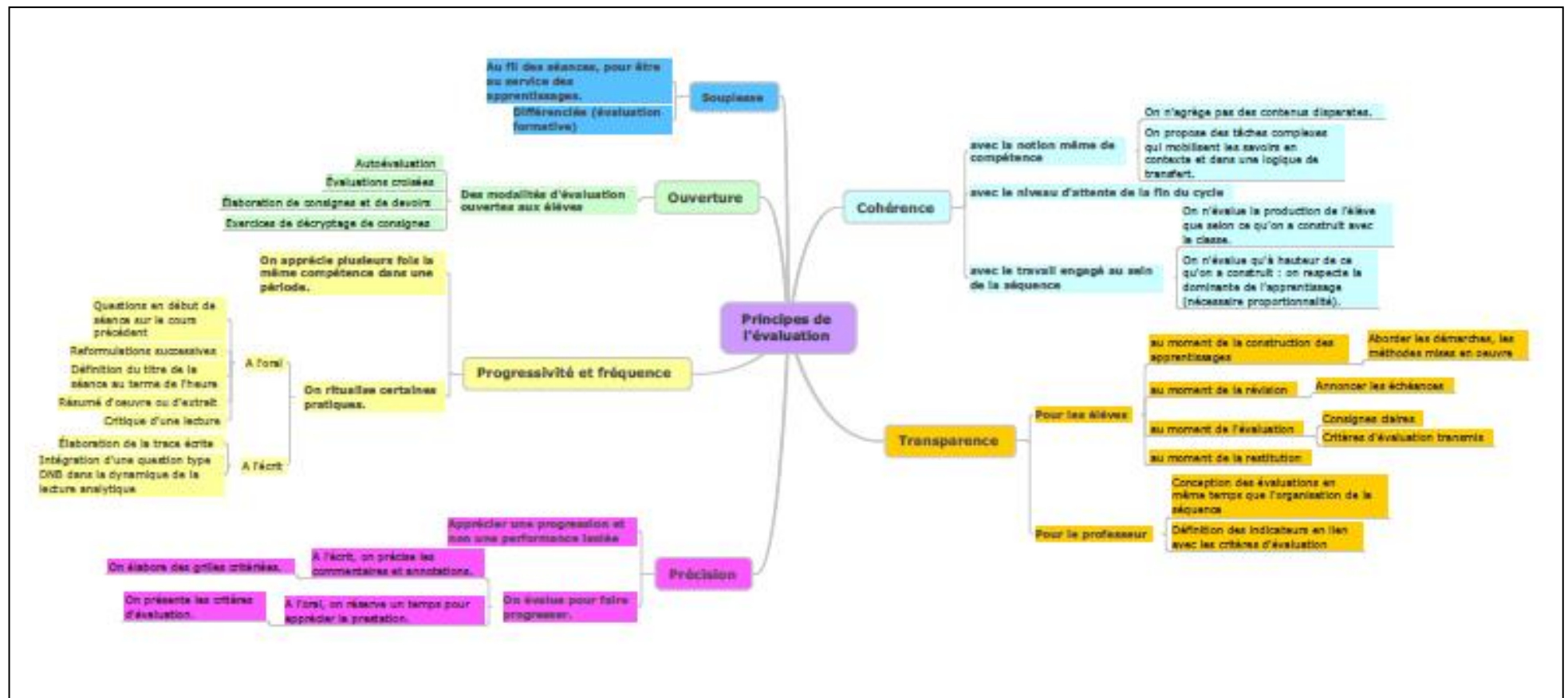
Les IA-IPR de Lettres
de l'académie d'Orléans-Tours

Comme le précédent, ce vade-mecum est le fruit de la réflexion partagée entre les IA-IPR et les formateurs disciplinaires de l'académie : nous les remercions ici pour leur regard critique et leur riche contribution.

Sommaire :

- **Schéma récapitulatif des principes de l'évaluation** p 3
- **Quelques principes de base pour l'évaluation par compétences en français** p 4
- **Rappel sur les conditions de l'évaluation au collège** p 7
 - Consignes, critères, indicateurs p 7
 - Degré d'acquisition dans l'évaluation par compétences p 7
 - Construction de la note p 8
- Exemple d'une évaluation formative des compétences dans le cadre d'une séquence d'enseignement en classe de Troisième p 9
- **Articuler processus d'apprentissage et démarche d'évaluation : illustration à partir de quelques exemples** p 24
 - Intégrer la démarche d'évaluation dans la construction de la séquence p 24
 - Définir les priorités de la séquence, compétences choisies et dominantes p 27
 - Réaliser une évaluation diagnostique pour définir et ajuster la démarche d'enseignement (illustration à partir de la compétence d'oral, classe de Quatrième) p 27
- **Construire les évaluations formatives et évaluations sommatives en fonction des compétences et des apprentissages travaillés dans les séquences** p 30
 - Concevoir deux évaluations sommatives au terme d'une séquence de Troisième étudiant une œuvre intégrale (*Cannibale* de Didier DAENINCKX) p 30
- **Articuler construction des apprentissages et évaluation sommative (exemple à partir de deux séquences consécutives proposées en classe de Cinquième)** p 35
 - Séquence « *Les voyages extraordinaires* de Jules VERNE » p 35
 - Séquence « Chevaliers : héros d'hier et d'aujourd'hui » p 51
- **Intégrer EPI et travaux collaboratifs à la démarche d'évaluation** p 58

Schéma récapitulatif du processus d'évaluation en cours de français



CONSTRUIRE ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES EN FRANÇAIS AU COLLÈGE

1. Quelques principes de base pour l'évaluation par compétences en français

1.1. Une démarche nécessairement inscrite dans la dynamique de l'enseignement

- L'évaluation ne doit pas être seulement réservée à quelques moments prédéfinis, cloisonnés, détachés de la dynamique des apprentissages (« Lundi, contrôle de lecture ! », « Vendredi, contrôle de grammaire ! »). Elle doit accompagner la construction des apprentissages et opérer des moments de mises au point.
- Elle ne s'exerce pas exclusivement sous forme écrite mais exploite également les possibilités d'évaluation offertes par l'oral. (sur ce point, on distinguera la construction de la compétence d'oral comme compétence propre de l'utilisation de l'oral pour évaluer une autre compétence).
- Les nouveaux programmes aident à la conception des évaluations **en même temps** que la conception des séquences : ces programmes problématisent l'approche des notions (ainsi, les entrées thématiques de lecture, la dynamique « *Découvrir / Comprendre / S'interroger* »). Il est donc recommandé d'intégrer ces dimensions thématiques dans le plan de séquence et de travailler à leur articulation avec les autres composantes de la séquence. La conception formalisée d'un plan de séquence favorise la réflexion didactique.
- La démarche curriculaire reconnaît que la construction d'une compétence suppose un temps d'apprentissage long, continué, structuré et progressif. La notion de « période », durée qui court entre deux moments de vacances scolaires, et couvre deux séquences, aide à cette mise en œuvre. Elle invite à mettre en cohérence et en continuité les deux séquences (savoirs, notions littéraires, notions linguistiques, construction des apprentissages...) même si chacune d'elles aborde légitimement une entrée thématique ou un genre différent de la précédente) et à opérer une distinction entre construction d'une progression et établissement d'une programmation.

1.2. Une démarche souple :

- **continue**, au fil des séances, pour être au service des apprentissages ;
- **réitérée** : diversifier ne signifie pas rechercher continuellement l'originalité, notamment en terme de processus d'apprentissage : la démarche spiralaire suppose une récurrence des pratiques, des mobilisations répétées des mêmes compétences pour fixer les apprentissages et favoriser les automatismes ;
 - en ce cas, l'évaluation sera tributaire des choix pédagogiques du professeur : il convient donc de prévoir des démarches, des pratiques de classe favorisant ces temps d'évaluation intégrés aux séances ;
- l'évaluation doit ainsi être prévue à des temps fixés à l'avance et bien connus des élèves, notamment lors d'évaluations sommatives : là aussi, il s'agit d'entraîner l'élève à des conditions de l'évaluation se rapprochant progressivement des conditions d'examen : à ce titre, l'organisation de devoirs communs présente un intérêt évident.

1.3. Liens entre construction des compétences et conduite de classe : on n'évalue que ce que l'on a construit :

Bien des aspects de la construction des compétences reposent sur des pratiques de conduite de classe où l'oral occupe toute sa place et qui gagnent à être ritualisées. Ainsi l'interrogation (orale ou écrite) en début de cours :

- poser deux questions : « Qu'y avait-il d'essentiel dans ce que nous avons étudié ? Comment l'avons-nous montré ? » ; les élèves sont ainsi invités à relire leur cours, à sélectionner les informations / notions importantes ; on évaluera l'exactitude de la réponse, la compréhension et l'assimilation de la démarche ;
- pour rappel, le début de séance ne doit pas paraître artificiel et insignifiant aux élèves (cf. mention initiale des objectifs, sans compréhension des élèves) : la classe est le lieu du « faire », le professeur ne fait pas un cours de didactique à ses élèves ;

- des reformulations successives au fil de la séance et lors de la séance précédente, qui permettent la vérification de la compréhension ;
- l'élaboration de la trace écrite, avec consignes d'écriture favorisant la remobilisation d'outils de la langue ;
- la définition du titre de la séance au terme de l'heure : travail de la compréhension, de l'inférence, de la condensation ; éventuellement, la formulation de l'objectif au terme de la séance ;
- une question du type DNB (première partie) intégrée dans la dynamique de la lecture analytique (au terme de l'étude d'un aspect du texte : question large, ouverte, supposant la remobilisation d'outils, de la méthode fondamentale d'analyse littéraire : articulation analyse – citation), avec restitution par un ou plusieurs élèves, explicitation des choix d'écriture, élucidation des consignes implicites, évaluation croisée par les élèves.
- Autres pratiques à conjuguer :
 - vérification de la compréhension globale d'un texte abordé en LA, en amorce de l'étude : évaluation discursive (fluidité du propos, articulation des idées, posture, ...) ;
 - lors de l'étude d'une œuvre intégrale : demande d'un résumé de l'histoire pour aboutir à la lecture analytique ;
 - résumé d'une lecture cursive par un élève selon un temps défini ;
 - confrontation des textes de la séquence (possibilité de susciter ainsi un débat interprétatif) ;
 - critique d'une lecture issue d'un support audio (ainsi, appréhension des critères d'une bonne lecture, esprit critique aiguisé, recours aux outils de la langue utilisés dans l'argumentation) ;
 - lecture expressive :
 - ✓ si la première lecture d'une lecture analytique doit être magistrale, on peut cependant réserver un temps pour les lectures en fin de séance ;
 - ✓ en ce cas, on veillera à interroger un élève considéré comme capable de répondre efficacement à la consigne en classe entière ; sinon, on incitera les élèves à travailler cette lecture oralisée en accompagnement personnalisé (avec enregistrement) ;
 - ✓ travail sur la lecture : en classe (AP), proposer des textes sans ponctuation et inviter les élèves à rétablir la ponctuation dans une lecture expressive ; inviter les élèves à expliciter leur choix ; confronter les propositions.

Le lien entre pratiques de classe, évaluation et consolidation des apprentissages doit être parfaitement compris par les élèves et donc régulièrement éclairé par le professeur. L'évaluation continuée des compétences doit être transparente, voire explicitée aux familles par le coordonnateur de l'équipe, d'où l'intérêt d'une réflexion d'équipe sur les pratiques d'évaluation en classe et dans l'établissement.

1.4. La tâche complexe

Une compétence ne se construit pas par superposition ou ajouts successifs d'éléments séparés mais par la combinaison simultanée, en situation, de plusieurs éléments ; ainsi faut-il, pour réussir un exercice oral ou écrit,

- savoir analyser une question ou un sujet pour comprendre ce qui est demandé,
- savoir puiser dans ses connaissances celles qui sont pertinentes,
- savoir répondre sous la forme codifiée de l'exercice demandé,
- les trois dimensions devant s'exercer simultanément.

Si l'on empruntait la métaphore culinaire, construire une compétence et l'exercer pourrait être illustré non par l'image du hamburger ou du mille-feuilles mais par celle de la vinaigrette, de la mayonnaise ou de la crème anglaise, c'est-à-dire par une émulsion stable, distincte de chacun des ingrédients qui la composent, obtenue par une liaison en rythme qui les abolit : il convient donc de ne pas empiler, comme autant de tranches dissociées, les évaluations des différents domaines ou compétences du programme.

- La tâche complexe (cf. vade-mecum T1) ne vise pas à vérifier seulement des connaissances mais, dans une logique de transfert, invite les élèves à expliciter une démarche, à mobiliser des connaissances, à identifier les outils, ...
- **Il convient :**
 - **pour l'équipe,**
 - ✓ **d'expliciter les phases du processus d'apprentissage à instaurer par complexification progressive** pour construire une compétence donnée
 - sur l'année et sur le cycle,

- dans le cadre de la conception du plan de séquence,
 - de définir les modalités d'évaluation afférentes ;
- **pour le professeur,**
 - ✓ **de définir dans le cadre de la séquence les principales compétences qui y seront travaillées** (en envisageant, dans la progression annuelle, quand l'on retravaillera cette compétence et selon quelle progressivité) ;
 - ✓ **de cibler les compétences majeures appréciées dans les diverses évaluations** qui seront proposées au fil de la séquence non pas dans la perspective d'un recensement exhaustif ou d'une compilation mais en effectuant un choix réfléchi (et donc des omissions délibérées et légitimes) : on évaluera ainsi quelques aspects de la compétence et non pas un entassement ou un étoilement d'items ;
 - ✓ **de pondérer l'importance des différentes compétences appréciées** au regard de l'orientation générale et des objectifs de la séquence.
Par exemple : dans une séquence consacrée à l'étude d'une pièce théâtrale, il y aura toute légitimité à travailler principalement la lecture expressive (« Dire » comme compétence majeure, avec l'aspect spécifique « Lecture expressive » évalué de manière prioritaire et prépondérante ; bien évidemment, seront évaluées d'autres compétences au sein de cette séquence ; mais leur évaluation sera considérée de manière moins importante (coefficient moindre) que la compétence « Dire ».

1.5. Une fluidité et une progressivité à construire

L'expérimentation académique conduite depuis deux ans dans l'académie : « Articuler l'évaluation par compétences et l'usage raisonné de la note » et l'esprit du nouveau DNB conduisent à privilégier sur une période d'enseignement un peu longue (au choix une séquence ou la période entre deux vacances scolaires) une évaluation par compétences (non notée, en cours d'apprentissage) et de deux évaluations notées en fin de période :

- une évaluation orale (cf. épreuve orale au DNB de présentation d'un EPI),
 - une évaluation écrite,
- et à définir en équipe
- le processus retenu pour la construction des apprentissages : démarche didactique :
 - définition des compétences travaillées,
 - construction de ces compétences → préparation des attendus de l'évaluation par diverses activités ;
 - les modalités de construction de la note
 - des outils d'évaluation simples partagés : compétence travaillée / critérisation / indicateurs ;
 - traduction du relevé de compétences en note.

2. Rappel sur les conditions de l'évaluation au collège

2.1. Consignes, critères, indicateurs

Dans le cadre des évaluations formatives et sommatives, on veillera à distinguer :

- **les consignes**, recommandations qui facilitent la compréhension par l'élève de la tâche à accomplir en précisant les outils qu'il doit exploiter, les démarches qu'il doit emprunter, les éléments dont il doit tenir compte (cf. *infra*) ;
- **les critères** qui déclinent les attendus des consignes en précisant les différents éléments appréciés dans l'évaluation posée ;
- **les indicateurs** d'évaluation qui, en opérationnalisant les critères, permettent au professeur de définir à la fois ses attentes et la reconnaissance graduée des compétences manifestées par les élèves ; on recommande
 - d'adopter une graduation selon un nombre pair de degrés (le plus souvent à quatre degrés) afin d'éviter le positionnement d'une grande partie de productions/prestations sur le niveau médian ;
 - d'envisager la rédaction de ces indicateurs en prenant en compte les capacités des élèves (« J'ai su ... » / « L'élève a su ... » ; « Je suis capable de ... » / « L'élève est capable de ... »).

Il est recommandé de faire figurer, sur les évaluations, les consignes et les critères d'évaluation afin de développer la réflexion méthodologique et métacognitive de l'élève. Cela dit, on devra travailler à un effacement progressif sur le cycle 4 de ces consignes et critères, afin que les élèves s'exercent peu à peu au décodage de l'implicite des sujets, requis pour l'épreuve certificative du DNB.

On rappellera ici que tout élève ayant répondu de manière satisfaisante à l'ensemble des attentes pourra légitimement, selon les modalités d'évaluation adoptées, voir l'ensemble de ses objectifs d'apprentissage atteints ou/et obtenir la note maximale.

2.2. Degrés d'acquisition dans l'évaluation par compétences

2.2.1. En cours de formation

Le BOËN n°3 du 21 janvier 2016 (« Contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège ») précise les différents éléments figurant dans le livret scolaire unique, notamment les bilans périodiques de l'évolution des acquis scolaires de l'élève. Ces bilans périodiques comporteront

- les principaux éléments du programme du cycle travaillés durant la période ;
- les acquisitions, progrès et difficultés éventuelles de l'élève ;
- le positionnement de l'élève :
 - **au cycle 3**, au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période sur une des quatre positions suivantes :
 - ✓ objectifs d'apprentissage non atteints,
 - ✓ objectifs d'apprentissage partiellement atteints,
 - ✓ objectifs d'apprentissage atteints,
 - ✓ objectifs d'apprentissage dépassés
 - ✓ ou, le cas échéant, en classe de Sixième, la note obtenue par l'élève ;
 - **au cycle 4, la note de l'élève ou tout autre positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période** (si ce dernier choix est fait par l'équipe, nous recommandons d'adopter les mêmes degrés que ceux exploités au cycle 3).

2.2.2. Dans le cadre de l'évaluation certificative du DNB

Le livret scolaire unique comportera également une **fiche bilan précisant les degrés de maîtrise atteints par chaque élève pour chacune des huit composantes du socle au terme du cycle** (3 ou 4) : les quatre composantes du domaine 1 et les quatre autres domaines, ce selon une échelle de référence comportant **quatre degrés de maîtrise** :

- maîtrise insuffisante,
- maîtrise fragile,
- maîtrise satisfaisante (c'est le degré attendu pour considérer la compétence comme maîtrisée),
- très bonne maîtrise.

Le bilan de compétences effectué au terme du cycle 4 est désormais partie intégrante de l'évaluation certificative du DNB.

Le niveau de maîtrise de chacune des huit composantes du socle commun sera apprécié lors du conseil de classe du troisième trimestre de la classe de Troisième : il résulte de la synthèse des évaluations réalisées par les enseignants de ce niveau ainsi que de celles menées antérieurement durant les deux premières années du cycle 4. Chacune des composantes du premier domaine « Les langages pour penser et communiquer » (soit « Langue française à l'oral et à l'écrit », « Langages mathématiques, scientifiques et informatiques », « Langages des arts et du corps » et « Langues étrangères et régionales ») et chacun des quatre autres domaines qui composent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture se voient allouer 50 points, distribués selon le degré de maîtrise par l'élève de chacun des domaines. De fait, selon le degré de maîtrise atteint par l'élève, la graduation sera traduite en points, eux-mêmes intégrés dans la somme totale des points acquis par l'élève pour le DNB. Le calcul des points afférents sera immédiatement effectué par une application dédiée selon la distribution suivante :

- maîtrise insuffisante (10 points) ;
- maîtrise fragile (25 points) ;
- maîtrise satisfaisante (40 points) ;
- très bonne maîtrise (50 points).

Des points supplémentaires seront accordés aux candidats ayant suivi un enseignement de complément selon le niveau qu'ils ont acquis à la fin du cycle 4 au regard des objectifs d'apprentissage de cet enseignement :

- 10 points si les objectifs d'apprentissage du cycle sont atteints ;
- 20 points si les objectifs d'apprentissage du cycle sont dépassés.

2.3. Construction de la note

Le nouveau livret scolaire unique numérique intègre l'ensemble des formes d'évaluation des connaissances et des compétences présentés sous forme de bilans dont la périodicité est modulable en fonction de l'organisation du temps scolaire adoptée dans l'établissement. Le suivi des acquis de l'élève distinguera les éléments du programme travaillés et mentionnera les acquis, les progrès et les difficultés recensés. Le positionnement de l'élève au regard des objectifs d'apprentissage fixés pour la période pourra prendre la forme d'une note dont les composantes seront déterminées par les choix de l'équipe disciplinaire.

Cette note sera en cohérence avec l'organisation des apprentissages sur la période considérée : elle rendra compte de leur évolution sur un temps long dépassant le cadre de la séquence. Pour mémoire, l'évaluation formative est récurrente au fil de la séquence, elle concerne oral et écrit, et permet de travailler des compétences en distinguant majeures et mineures. L'évaluation sommative recouvre une période : elle est l'occasion d'établir un bilan des acquis.

La construction de la note est de ce fait évolutive et modulable :

- elle est adaptée aux compétences travaillées sur la période : oral et écrit ;
- elle prend en compte
 - les savoirs,
 - les compétences,
 - les savoir-faire,
 - la dynamique de progrès dans une perspective curriculaire et spiralaire ;
- la ventilation des points est déterminée selon ces critères.

Exemple d'une évaluation formative des compétences dans le cadre d'une séquence d'enseignement

Classe de Troisième

Séquence : « *L'insensé qui dit ces mots inutiles* »

Objet d'étude : *Regarder le monde, inventer le monde. Visions poétiques du monde.*

Problématique : *Comment les poètes contemporains subliment-ils la langue pour donner à voir les souffrances du monde ?*

Objectifs :

- inviter les élèves à appréhender la poésie contemporaine et à découvrir les ressources de la langue auxquelles elle recourt pour intensifier notre présence au monde et pour en interroger le sens ;
- cultiver, par la lecture expressive, la sensibilité des élèves à la beauté des textes poétiques ;
- consolider la compétence de compréhension, à travers l'étude de textes aux structures complexes ;
- consolider la compétence d'interprétation par l'étude de registres et du recours à l'oralité ;
- consolider la compétence d'argumentation dans l'expression orale (débat interprétatif) et écrite (rédaction d'un texte argumentatif).

Préacquis / prérequis :

- séquence abordant la thématique de lecture : « Agir sur le monde : Agir dans la cité : individu et pouvoir » :
 - approche préalable de l'argumentation en lecture et écriture,
 - approche de la notion d'engagement.

Corpus : un groupement de textes :

- Jules SUPERVIELLE, « Docilité », *La fable du monde* (1938) ;
- Mohammed DIB, « Port », *Ombre gardienne* (1961), pour l'évaluation formative (récitation) ;
- Max JACOB, « Amour du prochain », *Derniers poèmes en vers et en prose* (1964) ;
- Jacques PRÉVERT, « La grasse matinée », *Paroles* (1942) ;
- Aimé CÉSAIRE, *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) ;
- Lecture d'images : photographies de James NACHTWEY, journaliste de guerre (Rwanda, Bosnie, ... : <http://www.jamesnachtwey.com/>, extrait du film documentaire *War Photographer*).

Compétences visées	Pratiques de l'écrit et de l'oral	Outils de la langue abordés	Évaluations
<ul style="list-style-type: none"> ● Dire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes ○ Participer de façon constructive à des échanges oraux ○ S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ○ Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ● Lire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Élaborer une interprétation de textes littéraires : ○ Formuler des jugements de goût, révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur ○ Mettre en voix ○ Confronter des interprétations divergentes d'un même texte ou d'un même passage et justifier des interprétations à partir d'éléments du texte ● Écrire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre ○ Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces ○ Exploiter des lectures pour enrichir son écrit ○ Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pratiquer des débats interprétatifs faisant suite aux lectures (comprendre le sens global d'un texte poétique lu, savoir le reformuler, comprendre la visée du discours), formulation dans un propos continué d'une interprétation littéraire ● Lire un texte à haute voix de manière claire, intelligible et expressive, ● Dire un texte littéraire de mémoire ● Exercice de la lecture expressive et de la récitation ● Élaborer des traces écrites ● Articuler notes et prise de parole ● Prolonger l'écriture d'invention : insérer un débat interprétatif dans un texte d'imagination ● Produire, de manière individuelle, un texte soutenant et prolongeant un point de vue développé dans un énoncé (texte, discours, interview ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apprécier le degré d'acceptabilité (sémantique, syntaxique et contextuelle) d'un énoncé : le recours à l'oralité dans la parole poétique ● Connaître les différences entre l'oral et l'écrit : consolidation de la reconnaissance et de l'utilisation de paroles rapportées ● Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique, <ul style="list-style-type: none"> ○ en lien avec des énoncés produits et des textes produits : prolongement de l'étude et de l'usage des connecteurs logiques ○ étude des registres (pathétique, ironique, polémique, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intervenir dans un débat ● Assumer, dans un propos continué, un point de vue et une interprétation ● Réciter ● Rédiger un texte de fiction incluant un dialogue argumentatif ● Rédiger un texte argumentatif en réponse à une question sollicitant un point de vue

Déroulé prévisionnel de la séquence :

Séance	Objectifs	Support	Activité
			<ul style="list-style-type: none"> • Fil rouge des échanges et des traces écrites : mobilisation et appropriation des connecteurs logiques
1. Lecture de « Port » (Mohammed DIB) (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la compréhension et l'approche sensible du texte • Engager les premières analyses de la parole poétique : oralité, mélange parole - récit, tonalité élégiaque, ... • Articuler l'approche avec des lectures de photographies 	Poème de Mohammed DIB Photographies évoquant différentes immigrations	<ul style="list-style-type: none"> • Échange interprétatif : effets, visées • Écriture individuelle d'invention : poursuite du poème
2. Lecture analytique de « Docilité » (Jules SUPERVIELLE)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le choix poétique de l'argumentation : personnification, message implicite, jeu intertextuel avec la fable • Réviser les caractéristiques du discours direct et du discours indirect 	Poème de Jules SUPERVIELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'impressions de lecture (écrit de travail) • En guise de bilan de séance : écrire un dialogue-interview entre l'élève lecteur et le poète (réactivation du discours direct)
3. Grammaire : discours direct et discours indirect (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Conforter l'appropriation des deux systèmes 	Poème de Jules SUPERVIELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage, analyse et transposition dans l'autre système
4. Séance de récitation de « Port » (Mohammed DIB) (1 ou 2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer l'inquiétude de l'exil, la progressive dissociation des voix • cf. <i>infra</i> 	Poème de Mohammed DIB	<ul style="list-style-type: none"> • Échange interprétatif et critique : apprécier une lecture expressive, s'approprier les critères d'évaluation
5. Lecture analytique de « Amour du prochain »	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler l'inférence : contexte, énonciation, registres (ironie et pathétique), symbolique • Procéder à une lecture comparative : « Docilité » / « Amour du prochain » 	Poème de Max JACOB	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'impressions de lecture (écrit de travail) • Élaboration d'une carte heuristique dans le cadre de l'étude • Élaboration d'une trace écrite - bilan
6. Lecture de photographies de James NACHTWEY	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'objectif du photographe de presse : montrer le réel ; interroger l'ambiguïté : objectivité / engagement / force et beauté 	Photographies de James NACHTWEY	<ul style="list-style-type: none"> • En guise de bilan de séance : écrire un dialogue-interview entre l'élève lecteur et le photographe
7. Évaluation : écriture d'invention	cf. <i>infra</i>		
8. Lecture analytique de « La grasse matinée » (Jacques PRÉVERT)	<ul style="list-style-type: none"> • Apprécier la force et comprendre l'intérêt de l'oralité dans le poème • Repérer la singularité de la composition : double récit, double énonciation, inférer l'implicite et dégager le caractère provocateur du poème (simplicité de la chanson / dureté du réel) 	Poème de Jacques PRÉVERT	<ul style="list-style-type: none"> • Débat interprétatif : <i>Quelle est la position de PRÉVERT ? (→ art et morale) → remobilisation des outils de l'argumentation</i>
9. Lecture analytique de « C'était un très bon nègre ... » (Aimé CÉSAIRE) (2h)	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager le sens d'un discours complexe • Appréhender le souffle et l'engagement d'un poème long : rythme, ponctuation, répétitions, jeux temporels • Repérer et comprendre l'importance des registres dans la parole poétique : épique, polémique, ... 	Poème d'Aimé CÉSAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'impressions de lecture • Trace écrite en réponse à une question du type DNB : <i>Que dénonce ici CÉSAIRE ? Comment développe-t-il la force de persuasion de son propos poétique ?</i>
10. Bilan de lecture et de séquence	<ul style="list-style-type: none"> • Révision et confrontation des thèmes, des approches poétiques 		<ul style="list-style-type: none"> • Trace écrite : bilan comparatif de lecture des différents poèmes • Écriture individuelle : définir le poème préféré dans le groupement et justifier son choix
11. Évaluation : rédaction d'un point de vue argumenté	cf. <i>infra</i>		

Évaluation n°1 : récitation

Elle se fonde sur l'élaboration d'une tâche complexe : restituer par la voix les éléments de compréhension intellectuelle et sensible d'un texte (exercice de la compétence d'interprétation).

Compétences évaluées :

Consigne	Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Commentaire
Récitez le poème « Port » de Mohamed DIB.	Je sais comprendre un texte, le restituer et en livrer une interprétation personnelle et sensible.	Percevoir et savoir exploiter les ressources expressives et créatives de la parole (ressources de la voix, de la respiration, du regard, de la gestuelle)	Cette compétence est à prendre en compte dans le bilan de compétences.
	Je sais contrôler mes émotions.	S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ou à un interlocuteur	
Puis explicitez et justifiez votre choix d'interprétation.	Je sais développer un point de vue personnel argumenté et réfléchi sur un texte littéraire.	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier et produire des activités orales diversifiées : <ul style="list-style-type: none"> ○ Exprimer ses sensations ou ses sentiments ○ Formuler un avis personnel en visant à faire partager son point de vue 	On pourra solliciter ici le recours à des outils de la langue (phrase complexe, connecteurs, ...) et à une méthodologie (lien entre justifications et appuis sur le texte, ...).

On choisira ici la compétence « Dire » (lecture expressive) comme majeure d'évaluation.

On pourra proposer une évaluation en groupe / îlot de trois ou quatre élèves : après avoir réfléchi dans un écrit de travail sous forme de notes à son interprétation du poème, chaque élève récite devant ses deux / trois camarades qui l'enregistrent (possibilité ainsi de transmettre au professeur) et l'évaluent ; après chaque prestation, un temps est dédié à son évaluation.

Possibilités de différenciation :

- longueur moindre (v. 1 à 9 par exemple) ;
- élément de relance éventuelle ;
- prise en charge des vers en italiques par un camarade → une seule tonalité assumée par le récitant.

Indicateurs d'évaluation :

Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
Je sais comprendre un texte, le restituer et en livrer une interprétation personnelle et sensible.	Percevoir et savoir exploiter les ressources expressives et créatives de la parole (ressources de la voix, de la respiration, du regard, de la gestuelle)	J'ai hésité plusieurs fois dans ma récitation.	J'ai hésité une fois dans ma récitation.	Je n'ai pas hésité lors de ma récitation.	Je n'ai pas hésité lors de ma récitation.
		Je n'ai pas marqué la ponctuation.	J'ai marqué la ponctuation mais parfois négligé le rythme.	J'ai marqué la ponctuation et le rythme, et respecté les intonations requises.	J'ai pleinement respecté la ponctuation et le rythme, et respecté les intonations requises.
		Ma récitation n'a pas manifesté ma compréhension du texte : <ul style="list-style-type: none"> je n'ai pas distingué les deux personnes du (faux) dialogue ; je n'ai pas signalé le jeu sur les italiques. 	J'ai distingué dans ma récitation les deux personnes mais je n'ai pas clairement signalé le jeu sur les italiques.	J'ai distingué dans ma récitation les deux personnes et clairement signalé le jeu sur les italiques.	J'ai exprimé dans ma récitation le jeu entre les deux personnes et signalé avec finesse le jeu sur les italiques.
		Ma récitation était atone.	J'ai fait des efforts pour assumer une tonalité élégiaque.	J'ai bien assumé la tonalité élégiaque.	J'ai bien assumé la tonalité élégiaque et joué sur l'ambiguïté du dernier vers.
Je sais contrôler mes émotions.	S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ou à un interlocuteur	J'ai manifesté une hésitation constante à prendre la parole devant mes camarades.	J'ai manifesté encore quelques marques d'hésitation.	Je n'ai pas hésité à assumer la parole.	J'ai pleinement assumé la parole et fait usage des possibilités de ma voix (voire d'une gestuelle).
Je sais développer un point de vue personnel argumenté et réfléchi sur un texte littéraire.	S'approprier et produire des activités orales diversifiées : <ul style="list-style-type: none"> Exprimer ses sensations ou ses sentiments Formuler un avis personnel en visant à faire partager son point de vue 	Le point de vue que j'ai développé était réduit : <ul style="list-style-type: none"> à une opinion sans justification ; bref. 	J'ai développé un point de vue cohérent et étoffé, mais sans appui sur le texte.	J'ai développé un point de vue cohérent et étoffé, qui s'appuyait sur le texte.	J'ai développé un point de vue cohérent et étoffé, qui montrait ma pleine maîtrise de la méthodologie d'analyse littéraire.
		Je suis resté attaché à mes notes.	J'ai essayé par moments de me détacher de mes notes.	J'ai su me détacher de mes notes.	J'ai su me détacher de mes notes.
		Mon propos consistait en phrases simples et ne comportait que peu de connecteurs logiques.	Mon propos consistait en propositions coordonnées et comportait des connecteurs logiques.	J'ai été capable de développer des phrases complexes comportant des connecteurs logiques.	J'ai été capable de développer des phrases complexes comportant des connecteurs logiques.
		Mon point de vue était décalé par rapport à la signification du poème.	Mon point de vue évoquait un aspect du poème.	Mon point de vue évoquait différents aspects du poème.	Mon point de vue a saisi tous les aspects du poème.

Évaluation n°2 : écriture d'imagination

Elle se fonde sur l'élaboration d'une tâche complexe : la rédaction d'un texte de fiction incluant un dialogue argumentatif.

Compétences évaluées :

Consignes	Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Commentaires
Vous rencontrez l'homme évoqué par Mohamed DIB dans son poème « port ».	J'ai compris qu'on me demande d'écrire une fiction.	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces <ul style="list-style-type: none"> ○ prise en compte du destinataire, des visées du texte et des caractéristiques de son genre et du support d'écriture dès la préparation de l'écrit et jusqu'à la relecture ultime ○ stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à produire ○ organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support • Pratiquer l'écriture d'invention <ul style="list-style-type: none"> ○ connaissance des caractéristiques des genres littéraires pour composer des écrits créatifs, en intégrant éventuellement différents supports 	
Vous échangez avec lui à propos du dernier vers de son poème.	J'ai compris le sens du dernier vers de ce poème et en particulier l'implicite.	<p>Lire des textes variés avec des objectifs divers :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaître les implicites d'un texte et faire les inférences et hypothèses de lecture nécessaires <p>Exploiter des lectures pour enrichir son écrit</p>	Il s'agit d'une compétence de lecture. L'activité de récitation a permis de vérifier l'appropriation du sens du poème.
Racontez la scène dans un récit qui retrace cet échange ...	Je sais écrire un récit et y enchâsser un discours.	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces <ul style="list-style-type: none"> ○ organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support 	Compétence évaluée pour la première fois
... en utilisant le style direct et le style indirect.	Je sais utiliser les discours direct et indirect.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les caractéristiques des textes lus ou à produire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les paroles rapportées 	Lien entre l'apprentissage de la langue et les compétences d'écriture

On choisira ici les compétences « Écrire » (écriture d'invention) et « Lire » (exploiter des lectures pour enrichir son écrit) comme majeures d'évaluation.

Possibilités de différenciation :

- longueur de texte moindre ;
- recours seulement au discours direct ;
- structuration du texte moins exigeante (conclusion par le récit pas nécessaire) ;
- déclencheur, recours au cahier (pour relire ses notes sur le poème et son interprétation), valise de mots (sur l'exil, sur la tristesse, sur les verbes de parole, ...).

Indicateurs d'évaluation :

Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
J'ai compris qu'on me demande d'écrire une fiction.	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces • Pratiquer l'écriture d'invention 	J'ai confondu réel et fiction.	J'ai respecté le cadre de la fiction.	J'ai respecté le cadre de la fiction.	J'ai respecté et prolongé le cadre de la fiction.
		J'ai difficilement distingué les différents personnages et leur rôle dans le texte.	J'ai exploité quelques éléments du poème pour les intégrer dans mon texte.	J'ai exploité les éléments du poème pour les intégrer dans mon texte.	J'ai exploité les éléments du poème pour les intégrer dans mon texte.
		J'ai difficilement respecté le contexte (port, exil, ...) requis par la rencontre.	Je n'ai intégré que quelques éléments requis par la rencontre.	J'ai respecté le contexte requis par la rencontre.	J'ai respecté, prolongé et rendu signifiant le contexte requis par la rencontre.
		J'ai rencontré des difficultés à organiser mon texte.	Mon texte comportait une ou deux incohérences structurelles.	J'ai maîtrisé la construction de mon texte.	J'ai maîtrisé et rendu signifiante la construction de mon texte.
J'ai compris le sens du dernier vers de ce poème et en particulier l'implicite.	Lire des textes variés avec des objectifs divers : <ul style="list-style-type: none"> • Exploiter des lectures pour enrichir son écrit 	J'ai éprouvé des difficultés à intégrer dans le récit mes connaissances et une interrogation sur le poème.	J'ai intégré dans le récit mes connaissances et une interrogation brève et/ou réduite sur le poème.	J'ai intégré dans le récit mes connaissances et une interrogation intéressante sur le poème, qui a orienté l'échange entre les personnages.	J'ai intégré dans le récit mes connaissances et une interrogation intéressante sur le poème, qui a orienté l'échange entre les personnages et enrichi le récit.
Je sais écrire un récit et y enchâsser un discours.	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces 	J'ai éprouvé des difficultés à articuler récit et dialogue.	La manière dont j'ai articulé récit et dialogue manquait de cohérence et/ou de fluidité.	J'ai articulé récit et dialogue avec cohérence et fluidité.	J'ai fait de l'articulation entre récit et dialogue un élément de signification et de richesse de mon texte.
Je sais utiliser les discours direct et indirect.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les caractéristiques des textes lus ou à produire 	J'ai intégré dans mon récit seulement du discours direct.	J'ai intégré dans mon récit du discours direct et quelques propos via le discours indirect.	J'ai intégré dans mon récit du discours direct et du discours indirect en veillant à la pertinence de mon choix.	J'ai intégré dans mon récit du discours direct et du discours indirect en veillant à la pertinence et à la signification de mon choix.

Évaluation n°3 : écriture d'un texte argumentatif

Elle se fonde sur une tâche complexe : la rédaction d'un texte qui engage la réflexion.

Compétences évaluées :

Consignes	Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Commentaires
Pensez-vous qu'il est utile de s'engager pour défendre une cause ?	Je sais exprimer un point de vue personnel sur un sujet.	Programme de lecture préalable (préacquis) : <i>Agir sur le monde : Agir dans la cité : individu et pouvoir</i>	Entraînement au sujet de réflexion du DNB
Vous développerez votre point de vue ...		<ul style="list-style-type: none"> • Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé : <ul style="list-style-type: none"> ○ argumenter pour faire adopter un point de vue 	
... dans un texte argumenté et illustré d'exemples ...	Je sais exprimer une thèse et la justifier par des arguments et des exemples cohérents.	<ul style="list-style-type: none"> • Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé : <ul style="list-style-type: none"> ○ repérage et identification de procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation) 	
... en utilisant des propositions subordonnées exprimant l'opposition ou la concession.	Je sais utiliser le mode adéquat pour exprimer la concession ou l'opposition.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les caractéristiques des textes lus ou à produire : <ul style="list-style-type: none"> ○ Les marques d'organisation du texte ○ La cohésion textuelle et la progression textuelle • Connaître les aspects fondamentaux du fonctionnement syntaxique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Juxtaposition, coordination, subordination (mise en rapport avec la composition du mot pour en justifier le sens) 	

* En début d'année, on pourra prendre appui sur le programme de syntaxe correspondant (propositions subordonnées causales, ...).

On choisira ici la compétence « Écrire » (écriture d'argumentation) comme majeure d'évaluation.

Possibilités de différenciation :

- longueur de texte moindre ;
- mention d'un nombre d'arguments / d'exemples réduits ;
- structuration du texte moins exigeante (conclusion par le récit pas nécessaire) ;
- déclencheur, recours au cahier (pour relire ses notes sur les lectures), valise de mots (sur l'engagement, sur l'argumentation, ...).

Indicateurs d'évaluation :

Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
Je sais exprimer un point de vue personnel sur un sujet.	Argumenter pour faire adopter un point de vue	J'ai fait un / des contresens sur le sujet et produit un texte décalé.	J'ai globalement respecté le sujet mais ignoré un point de ce sujet.	J'ai pleinement pris en compte les éléments du sujet.	J'ai pleinement pris en compte les éléments du sujet.
		Je rencontre encore des difficultés à distinguer point de vue et opinion, et à prendre position sur un sujet.	J'ai développé un point de vue qui présente cependant une / des incohérences.	J'ai assumé un point de vue réfléchi et cohérent.	J'ai assumé un point de vue réfléchi et cohérent qui prend en compte, de manière concessive, d'autres points de vue (capacité à délibérer).
		Je n'ai pas réussi à développer ma pensée.	J'ai développé un point de vue aux dimensions plus réduites que celles attendues.	J'ai respecté la consigne de longueur par un texte pleinement pertinent.	J'ai dépassé la consigne de longueur par un texte pleinement pertinent.
Je sais exprimer une thèse et la justifier par des arguments et des exemples cohérents.	Repérage et identification de procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation)	J'ai développé des éléments sans veiller à ce que leur organisation montre la progression de ma réflexion.	L'organisation de mon texte démontre mon effort pour faire progresser ma réflexion.	L'organisation de mon texte démontre le progrès de ma réflexion.	L'organisation de mon texte démontre le progrès de ma réflexion.
		Je ne distingue pas encore arguments et exemples, et ne parviens pas à développer une réflexion abstraite.	Je distingue globalement arguments et exemples, et amorce une réflexion abstraite.	Je distingue clairement arguments et exemples, et déploie une réflexion abstraite.	Je distingue clairement arguments et exemples, et déploie une réflexion abstraite subtile.
		Je ne parviens pas encore à associer arguments et exemples.	J'ai essayé d'articuler mes arguments et mes exemples.	Je maîtrise pleinement l'articulation de mes arguments et de mes exemples.	Je maîtrise pleinement l'articulation de mes arguments et de mes exemples.
		Je propose des arguments peu logiques et éloignés du sujet.	Je propose des arguments logiques mais éloignés du sujet.	Je propose des arguments pertinents.	Je propose des arguments pertinents et subtils.
		Je propose des exemples littéraires peu nombreux, trop rapidement et peu pertinemment traités.	Je propose des exemples littéraires, mais trop rapidement et peu pertinemment traités.	Je recours à des exemples littéraires (de la séquence) variés, riches et analysés.	Je recours à des exemples littéraires (de la séquence et au-delà) variés, riches et analysés.
Je sais utiliser le mode adéquat pour exprimer l'opposition ou la concession.	Juxtaposition, coordination, subordination	Je confonds opposition et concession. Je ne distingue pas les modes requis par l'usage des différentes conjonctions.	Je distingue opposition et concession mais ne maîtrise pas encore pleinement les modes attendus.	Mon utilisation des subordonnées d'opposition et de concession est maîtrisée.	Mon utilisation des subordonnées d'opposition et de concession sert ma capacité à délibérer.

Bilan de compétences :

1. Compilation des compétences évaluées lors de la période

Afin de rendre le bilan de compétences le plus lisible et compréhensible par les élèves et les familles, il convient de ne pas y mentionner tous les items évalués lors de la séquence / période mais d'y faire figurer soit les domaines, soit les compétences. Selon l'importance des différents domaines, on pourra les signaler et les apprécier tout en appréciant d'autres compétences dans leur ensemble.

Le professeur pourra constituer un tableau **à usage personnel** (qui n'a pas vocation à être communiqué), qui lui permettra d'apprécier la progression de l'élève au fil des évaluations de la période. Par exemple, pour la période donnée en exemple :

Élève : NOM : Prénom :	Évaluation n°1 : récitation				Évaluation n°2 : écriture d'imagination				Évaluation n°3 : écriture d'un texte argumentatif				Progrès de l'élève (+/-/=)
	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D	
Compétences évaluées :													
<i>Dire (comprendre et s'exprimer à l'oral)</i>													
<i>Écrire</i>													
<i>Lire</i>													
<i>Comprendre le fonctionnement de la langue</i>													
<i>Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique</i>													

Rappel des quatre degrés d'évaluation proposés :
(Objectifs d'apprentissage ...)

- NA (non atteints) ;
- PA (partiellement atteints) ;
- A (atteints) ;
- D (dépassés).

Les cellules grisées indiquent quels domaines ou quelles compétences ont été appréciés dans chaque évaluation.

2. Traduction du bilan de compétences en note

Nous vous proposons, sur le site académique disciplinaire, un exemple de tableur grâce auquel on peut traduire le bilan de compétences en note.

Quelques précisions sur son utilisation :

Exemple de traduction d'un bilan de compétences en une note sur 20

		Nom								
		Prénom								
Compétence ou domaine	Coefficient	Degré de maîtrise constaté				Notes par domaines	Signification : objectifs d'apprentissage ...	Degré de maîtrise	Note	
		D	A	PA	NA					
C1 : Lire	2	X				3	Dépassés	D	3	
C2 : Ecrire	3		X			2	Atteints	A	2	
C3 : Dire	2			X		1	Partiellement atteints	PA	1	
C4 : Etude de la langue						0	Non atteints	NA	0	
C5 : Culture littéraire et artistique						0				
C6						0				
C7						0				
C8						0				
C9						0				
C10						0				
Total des coefficients		7								
Total maximum de points possible :		21								
Total des points obtenus :				14						
Note brute sur 20				13,33						
Note arrondie au point				13,0						
Note arrondie au 1/2 point				13,5						
Commentaire :										

On mentionne ici les domaines de compétences travaillés et évalués lors de la période.

On prendra en compte les progrès effectués par l'élève sur la période soit pour définir son degré de maîtrise soit pour arrondir la note.

Sont ici précisés les quatre degrés de maîtrise et leur traduction chiffrée en points entiers.

On renseigne ici le degré de maîtrise atteint par l'élève pour chacun des domaines ou chacune des compétences. Quatre degrés de maîtrise sont ici envisagés avec, pour chacun, un nombre de points défini.

On précise dans cette colonne les coefficients attribués à chaque domaine ou chaque compétence selon son importance.

La note se calcule automatiquement en respectant les coefficients et le nombre de points alloués à chaque degré de maîtrise.

On peut préciser ici les compétences maîtrisées par l'élève et celles qu'il lui faut encore travailler.

Textes étudiés dans la séquence de Troisième « *L'insensé qui dit ces mots inutiles* » :

« Port »

- 1 Il pleut ; le port bruit. Pourquoi suis-je ici
À regarder le blanc navire aussi ?

Les quais sont gris d'une foule immobile.

- 5 Le soleil pend à travers les fumées.
Que te faut-il ? Tu souffres à hurler.

Le paquebot parti, voici la ville.

Hiver partout, un cauchemar fait d'eau
Et d'ennui drape à l'infini Bordeaux.

Et maintenant où seras-tu tranquille ?

- 10 C'est l'insondable où s'affole la pluie ;
Passé midi, d'un coup il a fait nuit.

Maintenant où vas-tu chercher asile ?

Au cinéma, dans ce bar que tu vois
Plein de néon, de buveurs flous, de voix ?

- 15 *L'insensé qui dit ces mots inutiles !*

Mohammed DIB, *Ombre gardienne* (1961)

« Docilité »

- 1 La forêt dit : « C'est toujours moi la sacrifiée,
On me harcèle, on me traverse, on me brise à coups de hache,
On me cherche noise, on me tourmente sans raison,
On me lance des oiseaux à la tête ou des fourmis dans les jambes,
- 5 Et l'on me grave des noms auxquels je ne puis m'attacher.
Ah ! On ne le sait que trop que je ne puis me défendre
Comme un cheval qu'on agace ou la vache mécontente.
Et pourtant je fais toujours ce qu'on m'avait dit de faire.
On m'ordonna : « Prenez racine. » Et je donnai de la racine tant que je pus.
- 10 « Faites de l'ombre. » Et j'en fis autant qu'il était raisonnable.
« Cessez d'en donner l'hiver. » Je perdis mes feuilles jusqu'à la dernière.
Mois par mois et jour par jour je sais bien ce que je dois faire,
Voilà longtemps qu'on n'a plus besoin de me commander.
Alors pourquoi ces bûcherons qui s'en viennent au pas cadencé ?
- 15 Que l'on me dise ce qu'on attend de moi, et je le ferai,
Qu'on me réponde par un nuage ou quelque signe dans le ciel,
Je ne suis pas une révoltée, je ne cherche querelle à personne.
Mais il semble tout de même que l'on pourrait bien me répondre
Lorsque le vent qui se lève fait de moi une questionneuse. »

Jules SUPERVIELLE, *La Fable du monde*

« Amour du prochain »

à ROUSSELOT

- 1 Qui a vu le crapaud traverser une rue ?
C'est un tout petit homme : une poupée n'est pas plus minuscule.
Il se traîne sur les genoux : il a honte, on dirait ... ? Non !
Il est rhumatisant. Une jambe reste en arrière, il la ramène !
- 5 Où va-t-il ainsi ? Il sort de l'égout, pauvre clown.
Personne n'a remarqué ce crapaud dans la rue.
Jadis personne ne me remarquait dans la rue.
Maintenant les enfants se moquent de mon étoile jaune.
- 9 Heureux crapaud ! Tu n'as pas l'étoile jaune.

Max JACOB, *Derniers Poèmes* (Gallimard 1945 - recueil posthume)

« La grasse matinée »

- 1 Il est terrible
le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain
il est terrible ce bruit
quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim
- 5 elle est terrible aussi la tête de l'homme
la tête de l'homme qui a faim
quand il se regarde à six heures du matin
dans la glace du grand magasin
une tête couleur de poussière
- 10 ce n'est pas sa tête pourtant qu'il regarde
dans la vitrine de chez Potin
il s'en fout de sa tête l'homme
il n'y pense pas
il songe
- 15 il imagine une autre tête
une tête de veau par exemple
avec une sauce de vinaigre
ou une tête de n'importe quoi qui se mange
et il remue doucement la mâchoire
- 20 doucement
et il grince des dents doucement
car le monde se paye sa tête
et il ne peut rien contre ce monde
et il compte sur ses doigts un deux trois
- 25 un deux trois
cela fait trois jours qu'il n'a pas mangé
et il a beau se répéter depuis trois jours
Ça ne peut pas durer
ça dure
- 30 trois jours
trois nuits
sans manger
et derrière ces vitres
ces pâtés ces bouteilles ces conserves
- 35 poissons morts protégés par les boîtes
boîtes protégées par les vitres

40 vitres protégées par les flics
flics protégés par la crainte
que de barricades pour six malheureuses sardines ...
Un peu plus loin le bistrot
café-crème et croissants chauds
l'homme titube
et dans l'intérieur de sa tête
45 un brouillard de mots
un brouillard de mots
sardines à manger
œuf dur café-crème
café arrosé rhum
café-crème
50 café-crème
café-crime arrosé sang !...
Un homme très estimé dans son quartier
a été égorgé en plein jour
l'assassin le vagabond lui a volé
55 deux francs
soit un café arrosé
zéro franc soixante-dix
deux tartines beurrées
et vingt-cinq centimes pour le pourboire du garçon.
60 Il est terrible
le petit bruit de l'œuf dur cassé sur un comptoir d'étain
il est terrible ce bruit
quand il remue dans la mémoire de l'homme qui a faim.

Jacques Prévert, *Paroles* (1946)

« C'était un très bon nègre ... »

1 Les Blancs disent que c'était un bon nègre, un vrai bon nègre, le bon nègre à son maître.
Je dis hurrah !
C'était un très bon nègre,
la misère lui avait blessé poitrine et dos et on avait fourré dans sa pauvre cervelle qu'une fatalité
5 pesait sur lui qu'on ne prend pas au collet ; qu'il n'avait pas puissance sur son propre destin ;
qu'un Seigneur méchant avait de toute éternité écrit des lois d'interdiction en sa nature
pelvienne ; et d'être le bon nègre ; de croire honnêtement à son indignité, sans curiosité
perverse de vérifier jamais les hiéroglyphes fatidiques.

10 C'était un très bon nègre

et il ne lui venait pas à l'idée qu'il pourrait houer, fouir, couper tout, tout autre chose vraiment
que la canne insipide

C'était un très bon nègre.

Et on lui jetait des pierres, des bouts de ferraille, des tessons de bouteille, mais ni ces pierres, ni
cette ferraille, ni ces bouteilles ...
15 Ô quiètes années de Dieu sur cette motte terraquée !

et le fouet disputa au bombillement des mouches la rosée sucrée de nos plaies.

Je dis hurrah ! La vieille négritude

progressivement se cadavérise
l'horizon se défait, recule et s'élargit
20 et voici parmi des déchirements de nuages la fulgurance d'un signe
le négrier craque de toute part ... Son ventre se convulse et résonne ... L'affreux ténia de sa
cargaison ronge les boyaux fétides de l'étrange nourrisson des mers !
Et ni l'allégresse des voiles gonflées comme une poche de doublons rebondie, ni des tours
25 joués à la sottise dangereuse des frégates policières ne l'empêchent d'entendre la menace de ses
grondements intestins

En vain pour s'en distraire le capitaine pend à sa grand' vergue le Nègre le plus braillard ou le
jette à la mer, ou le livre à l'appétit de ses molosses

La négraille aux senteurs d'oignon frit retrouve dans son sang répandu le goût amer de la liberté

30 Et elle est debout la négraille

la négraille assise
inattendument debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
35 debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang

debout
40 et
libre

debout et non point pauvre folle dans sa liberté et son dénuement maritimes girant en la dérive
parfaite et la voici :
plus inattendument debout
debout dans les cordages
45 debout à la barre
debout à la boussole
debout à la carte
debout sous les étoiles

50 debout
et
libre

et le navire lustral s'avancer impavide sur les eaux écroulées.

Aimé CÉSAIRE, *Cahier d'un retour au pays natal* (1947)

3. Articuler processus d'apprentissage et démarche d'évaluation

3.1. Intégrer la démarche d'évaluation dans la construction de la séquence

Rappel : nous recommandons le déploiement de séquences d'une durée variant de deux à quatre semaines.

Dans une Classe de Quatrième, le professeur aborde la deuxième thématique de lecture : « *Vivre en société, participer à la société. Individu et société : confrontations de valeurs* ». Sur une période située entre deux vacances scolaires, il y consacre successivement deux séquences, l'une fondée sur un groupement de textes, l'autre consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale qui intègre les objectifs définis par le programme (colonne de droite dans tableau ci-dessous)

À cette fin, il élabore un corpus qui réunit quatre textes :

- Doc A : MONTESQUIEU, *Lettres persanes*, XXX, (1721),
 - Doc B : MAUPASSANT, *Les Contes de la bécasse*, « Aux champs » (1883),
 - Doc C : R. CONFIANT, *Commandeur de sucre* (1974),
 - Doc D : L. GAUDÉ, *La Mort du roi Tsongor* (2002),
- et intitule sa séquence : « Regards et place de l'autre ».

Parmi les compétences proposées par le programme, il choisit de donner la dominante à la compétence d'oral (cf. tableau ci-dessous, colonne de gauche, caractères bleus) en consolidant, notamment la lecture à haute voix et l'expression de la ponctuation subjective.

3.1.1. Constituer un corpus adapté sur les plans thématique et problématique

DOCUMENT A

Les Lettres persanes sont un roman par lettres. Publiées à Amsterdam sans nom d'auteur, elles se présentent comme la traduction d'une correspondance entre Persans. Montesquieu se prémunissait ainsi contre les effets de la censure.

1 Rica à Ibsen, à Smyrne

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance¹. Lorsque j'arrivai, je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel : vieillards, hommes, femmes, enfants tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux Tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes même faisaient un arc-en-ciel nuancé de mille couleurs, qui m'entourait. Si j'étais aux spectacles, je trouvais d'abord cent lorgnettes² dressées contre ma figure ; enfin jamais homme n'a été tant vu que moi. Je souriais quelquefois d'entendre des gens qui n'étaient presque jamais sortis de leur chambre qui disaient entre eux : « il faut avouer qu'il a l'air bien persan. » Chose admirable ! Je trouvais de mes portraits partout ; je me voyais multiplié dans toutes les boutiques, sur toutes les cheminées, tant on craignait de ne m'avoir pas assez vu.

Tant d'honneurs ne laissent pas d'être à charge³, je ne me croyais pas un homme si curieux et si rare. Et, quoique j'aie très bonne opinion de moi, je ne me serais jamais imaginé que je dusse troubler le repos d'une grande ville, où je n'étais point connu. Cela me fit résoudre à quitter l'habit persan, et à en endosser un à l'européenne, pour voir s'il resterait encore, dans ma physionomie, quelque chose d'admirable. Cet essai me fit connaître ce que je valais réellement. [...]

MONTESQUIEU (1689-1755), *Lettres persanes*, XXX, extrait
(Publication anonyme en 1721)

¹ Extravagance : excès, bizarrerie.

² Lorgnettes : jumelles grossissantes pour voir de plus près.

³ Ne laissent pas d'être à charge : ne manquent pas de peser.

DOCUMENT B

À la fin du XIX^{ème} siècle, en Normandie, M et Mme d'Hubières, un couple de bourgeois sans enfant, veut adopter un petit paysan. La femme prend la parole devant les parents de l'enfant.

- 1 « Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien ... je voudrais bien emmener avec moi votre ... votre petit garçon ... »
Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.
Elle reprit haleine et continua.
- 5 « Nous n'avons pas d'enfants, nous sommes seuls, mon mari et moi...Nous le garderions... voulez-vous ? »
La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda :
« Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr. »
Alors M. d'Hubières intervint :
- 10 « Ma femme s'est mal expliquée. Nous voulons l'adopter, mais il reviendra vous voir. S'il tourne bien, comme tout porte à le croire, il sera notre héritier. Si nous avions, par hasard, des enfants, il partagerait également avec eux. Mais s'il ne répondait pas à nos soins, nous lui donnerions, à sa majorité, une somme de vingt mille francs, qui sera immédiatement déposée en son nom chez un notaire. Et comme on a aussi pensé à vous, on vous servira jusqu'à votre mort une rente de cent francs par mois. Avez-vous bien compris ? »
- 15 La fermière s'était levée, toute furieuse.
« Vous voulez que j'vous vendions Charlot ? Ah ! mais non ; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère, ça ! Ah ! mais non ! Ce s'rait une abomination. »

Guy de MAUPASSANT (1850-1893)

Extrait de « Aux champs », *Les contes de la bécasse* (1883)

DOCUMENT C

Raphael Confiant est un écrivain français, né le 25 janvier 1951 au Lorrain, en Martinique. Militant de la cause créole dès les années 1970, Il écrit à la fois en français et en créole.

- 1 - Firmin, on fait combien cette année d'après toi ?
-Ça dépend, monsieur.
L'administrateur se leva avec brusquerie, réajusta le pli de son pantalon immaculé et parut agacé bien qu'il fit des efforts pour me montrer de la sérénité.
- 5 -Tu veux dire quoi, compère ?
- Je veux dire : est-ce qu'on compte Fond-Savon ?⁴
- Mais bien sûr, explosa-t-il. Bien sûr ! Qu'est-ce que vous avez-tous avec cette pièce de canne-là, hein ?
Devant le Blanc créole, le nègre doit être un macaque de prudence⁵. Certes, il ne disposait plus du pouvoir de vous cravacher pour un regard de travers ou un propos déplaisant mais il gardait celui de vous renvoyer sur l'heure. Il n'avait pas besoin d'expliquer ni d'avertir une quelconque autorité ni de rendre des comptes à qui que ce soit. Il lui suffisait de prononcer une seule phrase terrible. Une phrase pourtant simple. Si simple qu'on l'entendait comme un murmure :
- 10 - Ce n'est pas la peine.
À ce moment-là, inutile de chercher à discuter ou à le supplier. À beau dire-à beau faire, vos histoires de « J'ai six marmailles à nourrir dans ma case » ne l'intéressaient pas. Le Blanc ne se mêle pas de la vie du nègre. Il ne vous restait qu'à emballer vos affaires, rassembler votre famille et partir dès le devant-jour pour quémander un djob sur une autre habitation. De préférence, fort loin de celle que vous veniez de quitter. J'ai donc répondu à De Melville :
- 15 - Sept cents barriques, monsieur.
Un sourire furtif glissa sur ses lèvres. Je savais qu'il n'aimait pas m'entendre l'appeler « monsieur ». La négraïlle dit « patron », « monsieur » ça s'utilise entre Blancs. C'est curieux : il n'y a que devant eux que je me sens nègre. Peut-être à cause de cette manière de vous regarder qui vous aplatit au même niveau, qui mulâtres, qui nègres, qui mulets, qui cabrouets,⁶ qui champ de canne.

Raphaël CONFIANT, (né en 1951),
Commandeur de sucre, extrait (1974)

⁴ *Fond-Savon* : nom d'une parcelle cultivée, appelée aussi pièce.

⁵ *Être un macaque de prudence* : être aussi prudent qu'un singe.

⁶ *Cabrouets* : charrettes utilisées pour transporter la canne à sucre.

DOCUMENT D

Dans le roman de Laurent GAUDÉ, le roi Tsongor, vieux souverain d'un royaume conquérant, se trouve soudain face à Katabolonga, roi vaincu d'un royaume qu'il a dévasté et conquis.

1 « Qui es-tu ? demanda-t-il à cet homme qui pouvait à tout moment se ruer sur lui et tenter de le déchiquer à pleines dents.

- Je m'appelle Katabolonga ». Il y eut un silence immense dans l'armée qui se pressait autour de la tente du roi. Les hommes étaient étonnés de la beauté de la voix du sauvage. De la fluidité avec laquelle les mots
5 avaient coulé de sa bouche. Il était nu. Ébouriffé. Les yeux rougis par le soleil. Face à lui, le roi Tsongor semblait un enfant chétif.

- « Que veux-tu ? » demanda le souverain. Katabolonga ne répondit pas. Comme s'il n'avait pas entendu la question. Un temps interminable s'écoula pendant lequel les deux hommes ne se quittèrent pas des yeux. Puis le sauvage parla.

10 « Je suis Katabolonga et je ne réponds pas à tes questions. Je parle quand je le veux. Je suis venu pour te voir. Et te dire, devant tous les tiens réunis, ce qui doit être dit. Tu as rasé ma maison. Et tué mes femmes. Tu as piétiné mes terres sous les sabots de ton cheval. Tes hommes ont respiré mon air et ont fait des miens des bêtes en fuite qui disputent leur nourriture aux singes. Tu es venu de loin. Pour brûler ce que j'avais. Je suis Katabolonga et personne ne brûle ce que je possède sans perdre la vie. Je suis là. Devant toi. Je suis là. Au
15 milieu de tous tes hommes réunis. Je veux te dire cela. Je suis Katabolonga et je te tuerai. Car par ma hutte piétinée, par mes femmes tuées, par mon pays brûlé, ta mort m'appartient. »

Dans le campement, il n'y avait plus un bruit. Pas un cliquetis d'armes. Pas une voix de soldat pour murmurer quoi que ce soit. Tous attendaient de voir ce que le roi déciderait. Tous étaient prêts sur un simple
20 signe de tête du souverain à se jeter sur le sauvage et à le tuer. Mais Tsongor ne bougeait pas. Tout remontait en son esprit. Vingt années de dégoût de lui-même qui s'étaient accumulées. Vingt années de guerres et de massacres qui le hantaient. Il regardait l'homme qu'il avait devant lui. Avec attention. Avec respect et douceur presque.

« Je suis le roi Tsongor, dit-il. Mes terres n'ont pas de limites. Comparé à mon royaume, le royaume de mes pères était un grain de sable. Je suis le roi de Tsongor et j'ai vieilli à cheval. En armes. Cela fait vingt
25 ans que j'asservis des peuples qui ignoraient jusqu'à mon nom. J'ai arpenté la terre entière et j'en ai fait mon jardin. Tu es le dernier ennemi du dernier pays. Je pourrais te tuer et mettre ta tête en haut d'une pique pour que tout le monde sache que je règne désormais sur un continent entier. Mais ce n'est pas ce que je vais faire. Le temps des batailles est révolu. Je ne veux plus être un roi de sang. Il me reste à régner sur le royaume que j'ai construit. Et je vais commencer avec toi, Katabolonga. Tu es le dernier ennemi du dernier pays et je te demande d'accepter de rester désormais à mes côtés. Je suis le roi Tsongor et je t'offre d'être le porteur de
30 mon tabouret d'or, partout où j'irai. »

Cette fois une rumeur immense se répandit dans les rangs de l'armée. On répétait les phrases du roi à ceux qui n'avaient pas pu les entendre. On cherchait à comprendre, mais le sauvage, à nouveau, prit la
parole.

35 « Je suis Katabolonga et je ne reviens pas sur ce que je t'ai dit. Mes paroles, je ne les reprends pas. Je te l'ai dit. Je te tuerai. » [...]

Depuis ce jour, Katabolonga devint le porteur du tabouret d'or du roi. Il le suivit partout. Les années passèrent.

Laurent GAUDÉ, *La Mort du roi Tsongor*, extrait (2002)

3.2. Définir les priorités de la séquence, compétences choisies et dominantes

Entrée par le programme de lecture (en bleu, les choix et les dominantes du travail par compétence opérés par le professeur).

Rappel du programme	Choix du professeur	Objectifs
<p>Thème 2 : <i>Individu et société : confrontations de valeurs ?</i></p> <p>Programme : <u>Lecture intégrale</u> Une tragédie ou une tragicomédie du XVII^{ème} siècle Ou une comédie du XVIII^{ème} <u>+ éventuellement un groupement de textes :</u> extraits de romans ou de nouvelles des XVIII^{ème}, XIX^{ème}, XX^{ème}, XXI^{ème} siècle</p>	<p>Séquence** autour d'un groupement de textes Titre : « Regard et place de l'autre »</p> <p>Constitution du corpus : Doc A : Montesquieu, <i>Lettres persanes</i>, XXX, (1721) Doc B : Maupassant, <i>Les Contes de la bécasse</i>, « Aux champs » (1883) Doc C : R. Confiant, <i>Commandeur de sucre</i> (1974) Doc D : L. Gaudé, <i>La Mort du roi Tsongor</i> (2002)</p> <p>(La séquence construite autour du groupement de textes précèdera une séquence ***, consacrée à la lecture en OI : - d'une tragédie du XVII^{ème} siècle : Corneille, <i>Horace</i> - ou d'une tragicomédie : Corneille, <i>Le Cid</i></p>	<p>DÉCOUVRIR à travers des textes relevant des genres dramatique et romanesque, la confrontation des <u>valeurs</u> portées par les personnages</p> <p>COMPRENDRE que la structure et le dynamisme de l'action ont partie liée avec les conflits et saisir les intérêts et les <u>valeurs</u> mis en jeu</p> <p>S'INTERROGER sur les conciliations possibles ou non entre les systèmes de <u>valeurs</u> mis en jeu</p>
<p><u>Compétence Écrire</u> : dominante sur le travail de l'écriture d'invention ou la suite de texte à partir de la fin du document D, parallèlement aux travaux intermédiaires (trace écrite) menés dans chaque cours</p>		
<p><u>Compétence Dire</u> : dominante sur la construction de la compétence de lecture à haute voix, parallèlement construction des compétences d'oral à travers la conduite de classe (questionnement, reformulation)</p>		
<p><u>Compétence Langue</u> : étude de la ponctuation syntaxique et subjective à valeur rythmique, à l'oral et à l'écrit ; acceptabilité des énoncés et représentation littéraire liée aux effets de réel (personnages dotés d'accents, de particularités langagières bâties selon des stéréotypes sociaux</p>		

3.3 Réaliser une évaluation diagnostique pour définir et ajuster la démarche d'enseignement

Dans le cadre de cette séquence (et de la période) le professeur a décidé de travailler en dominante la compétence « Lire » et, plus précisément, la lecture à haute voix.

3.3.1. Fonctions de l'évaluation diagnostique :

- identifier le degré de maîtrise de la compétence avant le début de la séquence,
- corrélérer le degré de maîtrise aux différentes phases de l'apprentissage,
- définir une démarche didactique et pédagogique adaptée à la réalité de la classe.

3.3.2. Construction de l'outil d'évaluation :

- le document est conçu autour de deux entrées principales :

- la lecture à haute voix, comme traduction de la compréhension du sens, en réception et en expression ;
 - la lecture à haute voix comme objet d'apprentissage ;
 - Il est structuré
 - au regard des quatre niveaux de maîtrise d'une compétence utilisés au DNB
 - ✓ maîtrise insuffisante
 - ✓ maîtrise fragile
 - ✓ maîtrise suffisante
 - ✓ maîtrise dépassée
 - corrélés avec les quatre phases d'apprentissage :
 - ✓ phase d'initiation
 - ✓ phase de construction
 - ✓ phase de consolidation
 - ✓ phase d'approfondissement
- pour situer quel niveau il faut d'abord travailler avec cet élève.

Extrait 1 : degré de maîtrise de la compétence : maîtrise attendue fin de cycle 3

Phase d'apprentissage d'où repartir / phase d'initiation

Un texte narratif à une seule voix:

- **difficultés de base : fluidité, articulation, ponctuation, liaisons, etc. (en deçà : degré de maîtrise insuffisant)**
- restituer le phrasé de la phrase 3 (plus longue), mise en valeur les anaphores, mots importants mis en relief, « aussitôt », « même » ;
- restituer l'effet de chute.

Extrait 2 : degré de maîtrise de la compétence : maîtrise suffisante

Phase d'apprentissage d'où repartir : phase de construction

Insertion d'un dialogue dans le récit, avec **deux niveaux de difficulté représentés** :

- fluidité, articulation, ponctuation, liaisons
- identifier et restituer les changements de voix (3) : narrateur et 2 personnages (le patron et Firmin) ;
- restituer l'évolution du ton pour le premier personnage: relation cordiale d'abord, puis passage à une parole violente indiqué par le verbe « explosa-t-il » pour la lecture de la dernière phrase.

Extrait 3 : degré de maîtrise de la compétence : maîtrise suffisante = attendus fin de cycle 4

Phase d'apprentissage d'où repartir : phase de consolidation

Insertion d'un dialogue dans le récit, **cinq éléments de difficulté proposés** :

- fluidité, articulation, ponctuation, liaisons
- changements de voix comme dans l'extrait 2 (trois voix différentes : le narrateur et deux personnages) ;
- expression de la différence de condition sociale traduite par le langage des personnages ;
- nuances et effets de rythme à restituer :
 - étonnement de la paysanne (valeur du ? + silence), ton déterminé de sa réponse (exclamation non marquée par la ponctuation finale)
 - pour l'autre personnage, une indication de rythme : la précision « Elle reprit haleine et continua » indique que le personnage parle avec un débit rapide, précipité,
 - points de suspension, présents à quatre reprises, qui signalent des silences, des interruptions ; le débit est non seulement rapide mais saccadé, hésitant : il manifeste le malaise du personnage.

Extrait 4 : degré de maîtrise de la compétence : compétence dépassée

Phase d'apprentissage d'où repartir : phase d'approfondissement

Insertion d'un dialogue dans le récit, **cinq éléments de difficulté proposés** :

- fluidité, articulation, ponctuation, liaisons
- changements de voix déjà présents dans les extraits 2 et 3 (trois voix différentes : le narrateur et deux personnages, Katabolonga et le roi T'songor) ;
- souffle lyrique et dimension oratoire : scansion particulière : rythme lié aux phrases courtes, à structure non verbale ;
- fermeté et solennité du ton.

3.3.3 Le document-test

Extrait 1 :

Les habitants de Paris sont d'une curiosité qui va jusqu'à l'extravagance⁷. Lorsque j'arrivai je fus regardé comme si j'avais été envoyé du ciel : vieillards, hommes, femmes, enfants tous voulaient me voir. Si je sortais, tout le monde se mettait aux fenêtres ; si j'étais aux Tuileries, je voyais aussitôt un cercle se former autour de moi ; les femmes même faisaient un arc-en-ciel nuancé de mille couleurs⁸, qui m'entourait. Si j'étais aux spectacles, je trouvais d'abord cent lorgnettes⁹ dressées contre ma figure ; enfin jamais homme n'a été tant vu que moi.

Extrait 2 :

- Firmin, on fait combien cette année d'après toi ?
- Ça dépend, monsieur.
L'administrateur se leva avec brusquerie, réajusta le pli de son pantalon immaculé et parut agacé bien qu'il fit des efforts pour me montrer de la sérénité.
-Tu veux dire quoi, compère ?
- Je veux dire : est-ce qu'on compte Fond-Savon ?¹⁰
- Mais bien sûr, explosa-t-il. Bien sûr ! Qu'est-ce que vous avez-tous avec cette pièce de canne-là, hein ?

Extrait 3 :

« Mes braves gens, je viens vous trouver parce que je voudrais bien ... je voudrais bien emmener avec moi votre ...votre petit garçon... »
Les campagnards, stupéfaits et sans idée, ne répondirent pas.
Elle reprit haleine et continua.
« Nous n'avons pas d'enfants, nous sommes seuls, mon mari et moi ...Nous le garderions ... voulez-vous ? »
La paysanne commençait à comprendre. Elle demanda :
« Vous voulez nous prend'e Charlot ? Ah ben non, pour sûr. »

Extrait 4 :

- « Que veux-tu ? » demanda le souverain. Katabolonga ne répondit pas. Comme s'il n'avait pas entendu la question. Un temps interminable s'écoula pendant lequel les deux hommes ne se quittèrent pas des yeux. Puis le sauvage parla.
« Je suis Katabolonga et je ne réponds pas à tes questions. Je parle quand je le veux. Je suis venu pour te voir. Et te dire, devant tous les tiens réunis, ce qui doit être dit. Tu as rasé ma maison. Et tué mes femmes. Tu as piétiné mes terres sous les sabots de ton cheval. Tes hommes ont respiré mon air et ont fait des miens des bêtes en fuite qui disputent leur nourriture aux singes. Tu es venu de loin. Pour brûler ce que j'avais. Je suis Katabolonga et personne ne brûle ce que je possède sans perdre la vie. Je suis là. Devant toi. Je suis là. Au milieu de tous tes hommes réunis. Je veux te dire cela. Je suis Katabolonga et je te tuerai. Car par ma hutte piétinée, par mes femmes tuées, par mon pays brûlé, ta mort m'appartient.

3.3.4. Les exploitations du document- test

- La structuration du document-test est transposable pour d'autres compétences, par exemple, pour la compétence « écrire » pour définir les ateliers d'écriture dans la séquence.
- Elle permet d'élaborer des documents personnalisés en fonction de la phase d'apprentissage à faire travailler.
- Elle permet de construire, au cours de la séquence, des temps de travail différencié, notamment en AP, en personnalisant les outils (fichiers-son pour enregistrements numériques, par exemple, pour le travail de lecture à haute-voix).
- Elle permet de concevoir des outils d'évaluation formative intégrant une dimension d'auto-évaluation en laissant l'élève libre de choisir le niveau de lecture auquel il pense pouvoir se confronter.

⁷ *Extravagance* : excès, bizarrerie.

⁸ *Arc-en-ciel de mille couleurs* : effet provoqué par la diversité des robes.

⁹ *Lorgnettes* : jumelles grossissantes pour voir de plus près.

¹⁰ *Fond-Savon* : nom d'une parcelle de canne à sucre.

4. Construire évaluations formatives et évaluations sommatives en fonction des compétences et des apprentissages travaillés dans les séquences

4.1. Nous reprenons ici le travail proposé par les IPR dans le premier atelier du J2.

À partir d'un libellé de devoir d'écriture et d'un travail oral, proposés en classe de Troisième au second trimestre, dans le cadre d'une évaluation sommative au terme d'une période, l'atelier proposait de mettre en évidence les compétences et les apprentissages travaillés en amont, en indiquant critères et indicateurs de réussite.

Chaque évaluation sommative donne lieu à une seconde chance de même nature (pour rappel, on ne fait pas la moyenne entre les deux évaluations : on ne retient que la note de la seconde chance).

4.1.1. Déchiffrer des évaluations proposées pour comprendre leur construction

Vous trouverez ci-dessous deux travaux soumis aux élèves, l'un écrit, l'autre oral. Ils sont proposés à une classe de Troisième dans le cadre d'une évaluation sommative de fin de période au milieu de l'année scolaire.

Ces exercices s'insèrent au sein d'une séquence dédiée à l'étude de l'œuvre intégrale *Cannibale* de Didier DAENINCKX, selon l'entrée thématique de lecture : « Vivre en société, participer à la société. Dénoncer les travers de la société ». On aurait aussi pu envisager l'entrée thématique « Agir sur le monde. Agir dans la cité : individu et pouvoir ».

4.1.1.1. Sujet 1 : évaluation orale

« Présentez le résultat de vos recherches documentaires sur les Kanaks, la Nouvelle Calédonie, l'exposition coloniale de 1931 dans un exposé enregistré de cinq minutes en utilisant la concession dans des propositions subordonnées. »

4.1.1.2. Sujet 2 : évaluation écrite

« Vous écrirez en 40 lignes environ un article de journal présentant l'œuvre de Didier DAENINCKX *Cannibale*. Vous y donnerez votre point de vue sur l'œuvre dans un texte argumenté et illustré d'exemples et en utilisant des propositions subordonnées exprimant la concession ou l'opposition. »

4.2. Rappel des consignes données pour le travail l'atelier

À partir de l'analyse de ces sujets, vous définirez

- quels aspects précis des compétences le professeur entend évaluer ;
- quels apprentissages il a auparavant travaillés dans les deux séquences de la période.

4.3. Restitution à l'issue de l'atelier

4.3.1 Analyse des deux sujets proposés

- Évaluation construite sur deux sujets complémentaires (et non au choix) : une production orale et une production écrite,
- Travaux structurés l'un et l'autre selon la logique de la tâche complexe, convoquant un tronc commun de savoirs et de savoir-faire et présentant chacun des compétences spécifiques.

4.3.2. Analyse du sujet 1 (production orale) : compétences évaluées et apprentissages travaillés

Compétences associées	Construction du sujet Analyse des mots-clés	Aspect spécifique de la compétence	Critères	Indicateurs : « Être capable de... »
COMPÉTENCE « LIRE »	Présenter un <i>résultat</i> et non un récit.	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter sa lecture à l'objectif visé : <ul style="list-style-type: none"> ○ trier des informations, à partir de plusieurs documents ; ○ les confronter pour dégager les données essentielles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas étudier successivement les documents pour eux-mêmes • Expliquer pour faire comprendre • Justifier pour prouver qu'on a raison de dire ce que l'on dit • Argumenter pour faire adopter son point de vue
	<p><i>Vos</i> : travail personnel</p> <p>Recherches documentaires : travail effectué à partir d'un corpus de documents (sitographie, presse, médias, images, bibliographie) sélectionnés par le professeur</p>	Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager les informations explicites et implicites • Situer la fiabilité d'une information <ul style="list-style-type: none"> ○ à partir de sa source ; ○ à partir de sa visée (document d'information objective, document subjectif, de propagande etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des marques d'énonciation à la 1ère personne, des modalisateurs • Reformuler brièvement l'essentiel • Reprendre fidèlement un élément pour mieux en éclairer le sens • Utiliser la concession comme marqueur de la distance critique
	<p><i>Les Kanaks,</i> <i>La Nouvelle Calédonie</i> <i>L'exposition coloniale de 1931</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percevoir l'importance de la chronologie des événements • Interroger la relation de causalité 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la promotion d'une image de la France impérialiste à l'apogée de sa puissance • Analyser les effets de la colonisation sur les peuples autochtones et leur culture et leurs enjeux sur le devenir du territoire 	Formuler une conclusion personnelle

Compétences associées	Construction du sujet Analyse des mots-clés	Aspect spécifique de la compétence	Critères	Indicateurs : « Être capable de... »
COMPÉTENCE « DIRE »	<i>Un exposé</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'une parole structurée, fluide, articulée et continue • Maîtrise d'un exercice codifié 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des supports adaptés (notes, plan, carte mentale) pour soutenir une prise de parole • Organiser un plan pertinent • Insérer des références reformulées, des exemples ou des citations en appui de l'argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas oraliser un texte rédigé • Produire un discours fluide expurgé des scories phatiques • dans un registre adapté à la situation de classe (registre courant) • Utiliser des connecteurs logiques et des modalisateurs • Maîtriser l'émotivité • Choisir un titre • Rédiger une introduction / développement / conclusion • Ménager des transitions entre les parties • Utiliser tournures relais ou incises pour introduire citations et références
	<i>Enregistré</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des ressources expressives de la voix 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler le <i>feed-back</i> (seul ou en binôme) pour aboutir à une production finale de qualité 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser intonation, variations, modulations expressives et convaincantes (débit, rythme, usage du silence, groupes de souffle)
	<i>De cinq minutes</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le temps de parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Durée de l'enregistrement
COMPÉTENCE « ÉTUDE DE LA LANGUE »	<i>Utilisation de la concession ou de l'opposition dans des propositions subordonnées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulation d'un raisonnement nuancé en interrogeant la relation de causalité (cause non agissante) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre à distance des informations pour les interpréter (capacité à distinguer, par les connecteurs logiques, la fiabilité des informations présentées) 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser le fonctionnement de la phrase complexe : <ul style="list-style-type: none"> ○ les structures syntaxiques (« Même si », « quoique ») ; ○ le fonctionnement correct des modes et des temps ; ○ la ponctuation ; ○ varier les constructions utilisées.

Les apprentissages travaillés auparavant dans les séquences de la période :

- **dans le domaine de la compétence « Lire »** : la lecture de textes non littéraires, la lecture d'images et de documents composites - le texte informatif, le texte argumentatif et leur visée (information ou propagande)
- **dans le domaine de la compétence « Dire »** : la production d'un discours continu, le travail de la voix (cf. doc. « Mettre en place une progressivité des apprentissages dans le cadre d'une séquence, un exemple : la compétence Dire », la production d'un discours argumenté, la structure de l'exposé ;
- **dans le domaine de l'étude de la langue** : la construction de la phrase complexe, la relation de causalité, notamment l'expression de la concession et ses modalités syntaxiques.
- **dans le domaine de la compétence numérique** : la recherche en ligne, la fiabilité des sources, l'enregistrement et le dépôt de fichiers son ;

Remarque : le caractère enregistré de la production orale présente l'intérêt, pour l'élève, de respecter une gradation dans la maîtrise de la compétence « Dire » en présentant une phase de difficulté intermédiaire :

- il ménage un étalement dans le temps, permet l'utilisation du *feed-back* au service de l'auto-évaluation (et/ ou l'évaluation à deux) par l'écoute ;
- il écarte de l'exercice le langage non verbal ;
- il diffère la production orale en direct.

Il serait opportun, en classe de Troisième, de situer ce travail lors de la semaine de la presse, c'est-à-dire plutôt vers la fin du deuxième trimestre.

4.3.3. Analyse du sujet 2 (production écrite) : compétences évaluées et apprentissages travaillés

Compétences Associées	Analyse des mots-clés	Aspects spécifiques de la compétence	Critères	Indicateurs « Etre capable de... »
COMPÉTENCE « ÉCRIRE »	<i>Vous écrirez en quarante lignes environ</i> = 3 000 signes (*) (Arial 12 – interligne 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Production d'un texte lisible et organisé 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un texte manuscrit • Ou utiliser un traitement de texte (*) 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire la dimension attendue • Respecter les codes spécifiques de mise en page d'un écrit rédigé manuscrit • ou au traitement de texte (*): présentation (paragraphes, titres et citations, insertion en-tête et numéros de page)
	<i>Un article de journal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identification <ul style="list-style-type: none"> ○ des marques du genre ○ des fonctions et de la visée d'un article 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer l'écriture d'un article de presse d'un écrit scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une accroche ou une entrée en matière • Émettre son point de vue dès le début ou en fin d'écrit • Produire un développement organisé : <ul style="list-style-type: none"> ○ ménager des transitions entre les parties ○ utiliser des tournures relais ou des incises pour introduire citations et références
	<i>Vous y donnerez votre point de vue dans un texte argumenté et illustré d'exemples</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un plan pertinent en fonction de son point de vue, positif ou négatif • Choisir des exemples pertinents 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pour faire comprendre • Justifier pour prouver qu'on a raison de dire ce que l'on dit, • Argumenter pour convaincre • Insérer des références reformulées, des exemples et des citations 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des marques d'énonciation à la première personne • Utiliser des procédés destinés à étayer une argumentation (organisation du propos, choix des exemples, modalisation)

Compétences Associées	Analyse des mots-clés	Aspects spécifiques de la compétence	Critères	Indicateurs « Etre capable de... »
COMPÉTENCE « LIRE »	<i>Présentant l'œuvre de Didier DAENINCKX, Cannibale.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Restituer l'essentiel du sens 	<ul style="list-style-type: none"> Reprendre les éléments explicites du récit Dégager les éléments implicites Percevoir la visée de l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> Résumer une œuvre Distinguer éléments d'information et point de vue argumenté
COMPÉTENCE « ÉTUDE DE LA LANGUE »	<i>Des propositions subordonnées exprimant la concession et l'opposition</i>	<ul style="list-style-type: none"> Articulation d'un raisonnement nuancé en interrogeant la relation de causalité (cause non agissante) 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre à distance des informations pour les interpréter 	<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser le fonctionnement de la phrase complexe : <ul style="list-style-type: none"> les structures syntaxiques (« Même si », « quoique ») ; le fonctionnement correct des modes et des temps ; la ponctuation ; varier les constructions utilisées.

Les apprentissages travaillés auparavant dans les séquences de la période :

- dans le domaine de la compétence « Écrire » :** le genre de l'article, la production d'un discours argumenté, l'organisation d'un plan orienté, l'insertion de références et de citations ;
- dans le domaine de la compétence « Lire » :** lecture d'une œuvre en lecture cursive, résumer une œuvre pour en dégager l'essentiel ;
- dans le domaine de la compétence numérique :** l'utilisation d'un traitement de texte et de ses codes d'écriture ;
- dans le domaine de l'étude de la langue :** la construction de la phrase complexe, la relation de causalité, notamment l'expression de la concession et ses modalités syntaxiques.

**5. Articuler construction des apprentissages et évaluation sommative,
faire varier le type d'évaluation sommative selon la compétence majeure et les compétences mineures travaillées :
exemple à partir de deux séquences consécutives proposées en classe de Cinquième**

Classe de Cinquième

Séquence : *Les voyages extraordinaires* de Jules VERNE

Objet d'étude : *Se chercher, se construire: le voyage et l'aventure, pourquoi aller vers l'inconnu ?*

Problématique : Quelles aventures les explorations des romans de Jules VERNE proposent-elles au lecteur ?

Objectifs :

- identifier et caractériser le genre littéraire du récit d'aventures au XIXe siècle ;
- découvrir l'univers de Jules VERNE et voyager dans des lieux réels ou imaginaires et à des époques différentes ;
- manifester la compréhension, à l'oral, de textes narratifs relativement longs par la reformulation ;
- identifier les caractéristiques des types de textes (scientifique, documentaire, littéraire) ;
- consolider les compétences d'écriture du texte narratif et descriptif ;
- croiser le questionnement complémentaire des programmes « l'être humain est-il maître de la nature ? ».

Lien possible : lien possible avec EPI « sciences, technologie et société »

Corpus : un groupement de textes ou anthologie présentée par Danielle MARTIGNIOL *15 voyages extraordinaires de Jules VERNE (Poche, Flammarion) :*

- Jules VERNE, *Le tour du monde en 80 jours*, chapitre XXXIV (1873) ;
- Jules VERNE, *20000 lieues sous les mers* (1869) ;
- Jules VERNE, *Le pays des fourrures*, partie 1 chapitre XIX (1873) ;
- MARCO POLO, *Le Livre des Merveilles ou le Devisement du monde*, LXXXIV (1298) ;
- Jules VERNE, *Voyage au centre de la Terre* (1864) ;
- Lecture d'images :
 - illustration de couverture de *Voyage au centre de la Terre* (édition HETZEL) par Édouard RIOU ;
 - illustration de couverture de *L'Île mystérieuse* de HERGÉ ;
 - affiche du film *Alice au pays des merveilles* de Tim BURTON.
- Documents sonores :
 - podcast France culture « continent sciences » : la vie serait-elle possible sans les champignons ?
 - dictée audio : « Le cerf-volant » d'après *Deux ans de vacances*, de Jules VERNE.

Déroulé prévisionnel de la séquence :

Séance	Objectifs	Support	Activité
1. Lecture cursive	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquer le compte-rendu de lecture Usage efficace des documents servant de support à l'exposé : capacité à articuler son propos avec l'exploitation de son diaporama (une séance antérieure a été consacrée à la construction de ces documents d'appui à l'oral) Formuler un avis personnel à propos d'une œuvre en visant à faire partager son point de vue 	<ul style="list-style-type: none"> un livre de Jules VERNE au choix des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> Consignes pour préparer un compte-rendu oral de la lecture cursive Consignes pour élaborer un diaporama accompagnant le compte-rendu
2. L'univers de Jules VERNE	<ul style="list-style-type: none"> Brève biographie de Jules VERNE Quelques romans importants Situer les textes littéraires dans leur contexte historique et culturel : les inventions et découvertes au XIXe siècle (chronologie) 	<ul style="list-style-type: none"> illustrations tirées des romans de Jules VERNE dans les éditions HETZEL ou liste de titres de romans 	<ul style="list-style-type: none"> Élaboration d'une carte heuristique partant des représentations des élèves sur Jules Verne (aventure, sciences, voyages, découvertes...) Recherche des horizons de lecture à partir d'illustrations des éditions HETZEL ou d'une liste de titres de romans
3. Lecture analytique de <i>Le tour du monde en 80 jours et 20000 lieues sous les mers</i> : les romans d'aventure	<ul style="list-style-type: none"> Elaborer une interprétation des textes littéraires Mettre en évidence la multiplication des actions, des rebondissements, des péripéties et des procédés de dramatisation : comprendre comment se construit la notion de suspense dans un texte romanesque Montrer la diversité des aventures (lutte contre le temps, lutte contre un monstre) 	<ul style="list-style-type: none"> Jules VERNE, <i>Le tour du monde en 80 jours</i>, chapitre XXXIV Jules VERNE, <i>20000 lieues sous les mers</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Saisie des réactions et des impressions spontanées de lecture Synthèse collective : la place centrale de l'action et des situations périlleuses. Temps verbaux et indicateurs temporels pour la lutte contre le temps, champs lexicaux et verbes d'action pour la lutte contre le monstre
4. Lecture analytique de <i>Le pays des fourrures</i> : la description	<ul style="list-style-type: none"> Repérer une description et maîtriser ses caractéristiques Etudier l'organisation d'une description et son vocabulaire Connaissance des outils d'analyse des textes 	<ul style="list-style-type: none"> Jules VERNE, <i>Le pays des fourrures</i>, partie 1 chapitre XIX 	<ul style="list-style-type: none"> Repérage des adjectifs, des sens sollicités (vue, odorat), caractérisation de l'atmosphère Organisation de la description : de l'extérieur vers l'intérieur ; progression thématique Métaphores : « cône de neige », « étroit boyau »
5. Grammaire : le groupe nominal et ses expansions (2h)	<ul style="list-style-type: none"> Etre capable d'identifier, de construire et de manipuler les degrés de l'adjectif (degré d'intensité, degré de comparaison, superlatifs relatifs) et les comparaisons. Maîtriser l'accord des adjectifs de couleur et la comparaison. Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes descriptifs 	<ul style="list-style-type: none"> MARCO POLO, <i>Le Livre des Merveilles ou le Devisement du monde</i>, LXXXIV <p>Rq. : on pourra également exploiter un extrait d'un roman de Jules VERNE figurant dans le groupement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observation d'occurrences dans le texte de degrés de l'adjectif et de comparaisons Construire le superlatif relatif et absolu et la comparaison Écriture : <i>Décris un bâtiment (réel ou imaginaire) qui a suscité ton émerveillement. Pour faire partager ton émotion, tu utiliseras des comparaisons et des degrés de l'adjectif</i>

Séance	Objectifs	Support	Activité
6. Lecture analytique de <i>Voyage au centre de la Terre</i> : la science dans les romans de Jules VERNE (2 heures)	<ul style="list-style-type: none"> Dégager des informations explicites et implicites Interpréter et justifier son interprétation : la description scientifique d'une éruption, un récit qui mêle fiction et réalité Ouverture sur la question complémentaire « L'être humain est-il maître de la nature ? » : participer à un débat interprétatif (échange sur les valeurs), s'insérer dans une prise de parole constructive 	<ul style="list-style-type: none"> Jules VERNE, <i>Voyage au centre de la Terre</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Reformulations, verbalisation des représentations mentales Recueil des données scientifiques de l'extrait et réseaux lexicaux: vulcanologie, physique, géologie, biologie et des étapes de l'éruption (élaboration d'un croquis : usage TNI ?) Langue : formation des mots, découverte de radicaux latins et grecs Réflexion orale sur la force de la nature et l'attitude de l'homme à son égard ou « La science est-elle l'ennemie de la nature ? »
7. Écrire une description	<ul style="list-style-type: none"> Pratiquer l'écriture d'invention à partir d'un support iconographique Ancrage réciproque du texte et de l'image Être capable d'insérer une pause descriptive dans un texte narratif au passé 	Déclencheurs d'écriture : choisir l'une des trois illustrations : <i>Voyage au centre de la Terre</i> (édition HETZEL) par Edouard RIOU, couverture de <i>L'île mystérieuse</i> de HERGÉ, affiche du film <i>Alice au pays des merveilles</i> de Tim BURTON	<ul style="list-style-type: none"> Oral : description collective des trois images Écriture : Raconter la découverte et rédiger la description du/des champignon(s) en insistant sur les sentiments du/des personnage(s)
8. Écrire une description scientifique	<ul style="list-style-type: none"> Appréhender une spécificité de l'écriture de Jules Verne : l'intégration du discours scientifique dans une trame narrative (<i>docere et placere</i>) Identifier les caractéristiques des types de textes (scientifique, documentaire, littéraire) Remobiliser les caractéristiques du discours scientifique vues lors de la séance précédente (travail des réseaux lexicaux) 	Le texte écrit lors de la séance 7 - Banque de ressources : podcast « Continent sciences » : la vie serait-elle possible sans les champignons ? http://www.franceculture.fr/emissions/continent-sciences/la-vie-serait-elle-possible-sans-les-champignons	<ul style="list-style-type: none"> Travail à la maison : écouter le podcast et prendre en note le lexique scientifique de la mycologie pour constituer un réservoir lexical Écriture : transposer le texte rédigé lors de la séance 7 (découverte et description d'un champignon étrange) en discours scientifique qui pourrait figurer dans un manuel de SVT
9. Dictée : « le cerf-volant » d'après <i>Deux ans de vacances</i> , de Jules Verne	<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser les accords dans le groupe nominal et ses expansions 	Dictée enregistrée sous forme de fichier audio : http://www.ralenti-travaux.com/lettres/dictées/cinquieme/cerf-volant.php	<ul style="list-style-type: none"> Travail en salle informatique Chaque élève saisit la dictée à son rythme, possibilité de multiplier les écoutes
10. Dire un texte	<ul style="list-style-type: none"> S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole 	-Jules VERNE, <i>20000 lieues sous les mers</i> : « Vous aimez la mer »	<ul style="list-style-type: none"> Observations préalables : mer considérée comme un être vivant, repérage des phrases courtes et des exclamatives suggérant l'enthousiasme, un message : la mer est un refuge. Lecture expressive du texte, seul ou en binôme, évaluation par les pairs.
11. Bilan de séquence et préparation à l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> Approche synthétique du groupement de textes et des notions abordées Clarification des attendus avant l'évaluation 		<ul style="list-style-type: none"> Trace écrite : aventures et explorations chez Jules Verne Caractéristiques et fonctions de la description

Classe de Cinquième

Séquence : *Les voyages extraordinaires* de Jules VERNE

Textes et documents du groupement :

Jules VERNE, *Le tour du monde en 80 jours*, chapitre XXXIV (1872)

1 Les passagers débarquèrent aussitôt. Fix, à ce moment, eut une envie féroce d'arrêter le sieur Fogg. Il ne le fit pas, pourtant ! Pourquoi ? Quel combat se livrait donc en lui ? Était-il revenu sur le compte de Mr. Fogg ? Comprenait-il enfin qu'il s'était trompé ? Toutefois, Fix n'abandonna pas Mr. Fogg. Avec lui, avec Mrs. Aouda, avec Passepartout, qui ne prenait plus le temps de respirer, il monta dans le train de Queenstown à une heure et demi du matin, arrivait à Dublin au jour naissant, et s'embarquait aussitôt sur un des steamers - vrais fuseaux d'acier, tout en machine - qui, dédaignant de s'élever à la lame, passent invariablement au travers.

5 À midi moins vingt, le 21 décembre, Phileas Fogg débarquait enfin sur le quai de Liverpool. Il n'était plus qu'à six heures de Londres.

Mais à ce moment, Fix s'approcha, lui mit la main sur l'épaule, et, exhibant son mandat :

« Vous êtes le sieur Phileas Fogg ? dit-il.

- Oui, monsieur.

- Au nom de la reine, je vous arrête ! »

10 Phileas Fogg était en prison. On l'avait enfermé dans le poste de Custom-house, la douane de Liverpool, et il devait y passer la nuit en attendant son transfèrement à Londres.

Au moment de l'arrestation, Passepartout avait voulu se précipiter sur le détective. Des policemen le retinrent. Mrs. Aouda, épouvantée par la brutalité du fait, ne sachant rien, n'y pouvait rien comprendre. Passepartout lui expliqua la situation. Mr. Fogg, cet honnête et courageux gentleman, auquel elle devait la vie, était arrêté comme voleur. La jeune femme protesta contre une telle allégation, son cœur s'indigna, et des larmes coulèrent de ses yeux, quand elle vit qu'elle ne pouvait rien faire, rien tenter, pour sauver son sauveur.

Quant à Fix, il avait arrêté le gentleman parce que son devoir lui commandait de l'arrêter, fût-il coupable ou non. La justice en déciderait.

15 Mais alors une pensée vint à Passepartout, cette pensée terrible qu'il était décidément la cause de tout ce malheur ! En effet, pourquoi avait-il caché cette aventure à Mr. Fogg ? Quand Fix avait révélé et sa qualité d'inspecteur de police et la mission dont il était chargé, pourquoi avait-il pris sur lui de ne point avertir son maître ? Celui-ci, prévenu, aurait sans doute donné à Fix des preuves de son innocence ; il lui aurait démontré son erreur ; en tout cas, il n'eût pas véhiculé à ses frais et à ses troussees ce malencontreux agent, dont le premier soin avait été de l'arrêter, au moment où il mettait le pied sur le sol du Royaume-Uni. En songeant à ses fautes, à ses imprudences, le pauvre garçon était pris d'irrésistibles remords. Il pleurait, il faisait peine à voir. Il voulait se briser la tête !

20 Mrs. Aouda et lui étaient restés, malgré le froid, sous le péristyle de la douane. Ils ne voulaient ni l'un ni l'autre quitter la place. Ils voulaient revoir encore une fois Mr. Fogg.

Quant à ce gentleman, il était bien et dûment ruiné, et cela au moment où il allait atteindre son but. Cette arrestation le perdait sans retour. Arrivé à midi moins vingt à Liverpool, le 21 décembre, il avait jusqu'à huit heures quarante-cinq minutes pour se présenter au Reform-Club, soit neuf heures quinze minutes, - et il ne lui en fallait que six pour atteindre Londres.

25 En ce moment, qui eût pénétré dans le poste de la douane eût trouvé Mr. Fogg, immobile, assis sur un banc de bois, sans colère, imperturbable. Résigné, on n'eût pu le dire, mais ce dernier coup n'avait pu l'émouvoir, au moins en apparence. S'était-il formé en lui une de ces rages secrètes, terribles parce qu'elles sont contenues, et qui n'éclatent qu'au dernier moment avec une force irrésistible ? On ne sait. Mais Phileas Fogg était là, calme, attendant... quoi ? Conservait-il quelque espoir ? Croyait-il encore au succès, quand la porte de cette prison était fermée sur lui ?

Quoi qu'il en soit, Mr. Fogg avait soigneusement posé sa montre sur une table et il en regardait les aiguilles marcher. Pas une parole ne s'échappait de ses lèvres, mais son regard avait une fixité singulière.

30 En tout cas, la situation était terrible, et, pour qui ne pouvait lire dans cette conscience, elle se résumait ainsi :

Honnête homme, Phileas Fogg était ruiné.

Malhonnête homme, il était pris.

Eut-il alors la pensée de se sauver ? Songea-t-il à chercher si ce poste présentait une issue praticable ? Pensa-t-il à fuir ? On serait tenté de le croire, car, à un certain moment, il fit le tour de la chambre. Mais la porte était solidement fermée et la fenêtre garnie de barreaux de fer. Il vint donc se rasseoir, et il tira de son portefeuille l'itinéraire du voyage. Sur la ligne qui portait ces mots :

35 « 21 décembre, samedi, Liverpool », il ajouta :

« 80^{ème} jour, 11 h 40 du matin », et il attendit.
Une heure sonna à l'horloge de Custom-house. Mr. Fogg constata que sa montre avançait de deux minutes sur cette horloge.
Deux heures ! En admettant qu'il montât en ce moment dans un express, il pouvait encore arriver à Londres et au Reform-Club avant huit heures quarante-cinq du soir. Son
40 front se plissa légèrement...
À deux heures trente-trois minutes, un bruit retentit au-dehors, un vacarme de portes qui s'ouvraient. On entendait la voix de Passepartout, on entendait la voix de Fix.
Le regard de Phileas Fogg brilla un instant.
La porte du poste s'ouvrit, et il vit Mrs. Aouda, Passepartout, Fix, qui se précipitèrent vers lui.
Fix était hors d'haleine, les cheveux en désordre... Il ne pouvait parler !
45 « Monsieur, balbutia-t-il, monsieur... pardon... une ressemblance déplorable... Voleur arrêté depuis trois jours... vous... libre !... »
Phileas Fogg était libre ! Il alla au détective. Il le regarda bien en face, et, faisant le seul mouvement rapide qu'il eût jamais fait ou qu'il dût jamais faire de sa vie, il ramena ses deux bras en arrière, puis, avec la précision d'un automate, il frappa de ses deux poings le malheureux inspecteur.
« Bien tapé ! » s'écria Passepartout, qui, se permettant un atroce jeu de mots, bien digne d'un Français, ajouta : « Pardieu voilà ce qu'on peut appeler une belle application de poings d'Angleterre ! »
50 Fix, renversé, ne prononça pas un mot. Il n'avait que ce qu'il méritait. Mais aussitôt Mr, Fogg, Mrs. Aouda, Passepartout quittèrent la douane. Ils se jetèrent dans une voiture, et, en quelques minutes, ils arrivèrent à la gare de Liverpool.
Phileas Fogg demanda s'il y avait un express prêt à partir pour Londres...
Il était deux heures quarante... L'express était parti depuis trente-cinq minutes.
Phileas Fogg commanda alors un train spécial.
55 Il y avait plusieurs locomotives de grande vitesse en pression ; mais, attendu les exigences du service, le train spécial ne put quitter la gare avant trois heures.
À trois heures, Phileas Fogg, après avoir dit quelques mots au mécanicien d'une certaine prime à gagner, filait dans la direction de Londres, en compagnie de la jeune femme et de son fidèle serviteur.
Il fallait franchir en cinq heures et demie la distance qui sépare Liverpool de Londres -, chose très faisable, quand la voie est libre sur tout le parcours. Mais il y eut des retards forcés, et, quand le gentleman arriva à la gare, neuf heures moins dix sonnaient à toutes les horloges de Londres.
60 Phileas Fogg, après avoir accompli ce voyage autour du monde, arrivait avec un retard de cinq minutes ! ...
Il avait perdu.

Jules VERNE, *20 000 lieues sous les mers*, II, chapitre 18 : « Les poulpes » (1870)

1 « L'épouvantable bête », s'écria-t-il.
Je regardai à mon tour, et je ne pus réprimer un mouvement de répulsion. Devant mes yeux s'agitait un monstre horrible, digne de figurer dans les légendes tératologiques.
C'était un calmar de dimensions colossales, ayant huit mètres de longueur. Il marchait à reculons avec une extrême vélocité dans la direction du *Nautilus*. Il regardait de ses
5 énormes yeux fixes à teintes glauques. Ses huit bras, ou plutôt ses huit pieds, implantés sur sa tête, qui ont valu à ces animaux le nom de céphalopodes, avaient un développement double de son corps et se tordaient comme la chevelure des furies. On voyait distinctement les deux cent cinquante ventouses disposées sur la face interne des tentacules sous forme de capsules semisphériques. Parfois ces ventouses s'appliquaient sur la vitre du salon en y faisant le vide. La bouche de ce monstre — un bec de corne fait comme le bec d'un perroquet — s'ouvrait et se refermait verticalement. Sa langue, substance cornée, armée elle-même de plusieurs rangées de dents aiguës, sortait en frémissant de cette véritable cisaille. Quelle fantaisie de la nature ! Un bec d'oiseau à un mollusque ! Son corps, fusiforme et renflé dans sa partie moyenne, formait une masse charnue qui devait peser vingt à vingt-cinq mille kilogrammes. Sa couleur inconstante, changeant avec une extrême rapidité suivant l'irritation de l'animal, passait successivement du gris livide au brun rougeâtre.
10 De quoi s'irritait ce mollusque ? Sans doute de la présence de ce *Nautilus*, plus formidable que lui, et sur lequel ses bras suceurs ou ses mandibules n'avaient aucune prise. Et cependant, quels monstres que ces poulpes, quelle vitalité le créateur leur a départie, quelle vigueur dans leurs mouvements, puisqu'ils possèdent trois cœurs !
Le hasard nous avait mis en présence de ce calmar, et je ne voulus pas laisser perdre l'occasion d'étudier soigneusement cet échantillon des céphalopodes. Je surmontai l'horreur que m'inspirait cet aspect, et, prenant un crayon, Je commençai à le dessiner.
(...)
15 Le *Nautilus* était alors revenu à la surface des flots. Un des marins, placé sur les derniers échelons, dévissait les boulons du panneau. Mais les écrous étaient à peine dégagés,

que le panneau se releva avec une violence extrême, évidemment tiré par la ventouse d'un bras de poulpe.

Aussitôt un de ces longs bras se glissa comme un serpent par l'ouverture, et vingt autres s'agitèrent au-dessus. D'un coup de hache, le capitaine Nemo coupa ce formidable tentacule, qui glissa sur les échelons en se tordant.

20 Au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plate-forme, deux autres bras, cinglant l'air, s'abattirent sur le marin placé devant le capitaine Nemo et l'enlevèrent avec une violence irrésistible.

Le capitaine Nemo poussa un cri et s'élança au-dehors. Nous nous étions précipités à sa suite.

Quelle scène ! Le malheureux, saisi par le tentacule et collé à ses ventouses, était balancé dans l'air au caprice de cette énorme trompe. Il râlait, il étouffait, il criait : À moi ! à moi ! Ces mots, *prononcés en français*, me causèrent une profonde stupeur ! J'avais donc un compatriote à bord, plusieurs, peut-être ! Cet appel déchirant, je l'entendrai toute ma vie !

25 L'infortuné était perdu. Qui pouvait l'arracher à cette puissante étreinte ? Cependant le capitaine Nemo s'était précipité sur le poulpe, et, d'un coup de hache, il lui avait encore abattu un bras. Son second luttait avec rage contre d'autres monstres qui rampaient sur les flancs du *Nautilus*. L'équipage se battait à coups de hache. Le Canadien, Conseil et moi, nous enfoncez nos armes dans ces masses charnues. Une violente odeur de musc pénétrait l'atmosphère. C'était horrible.

Un instant, je crus que le malheureux, enlacé par le poulpe, serait arraché à sa puissante succion. Sept bras sur huit avaient été coupés. Un seul, brandissant la victime comme une plume, se tordait dans l'air. Mais au moment où le capitaine Nemo et son second se précipitaient sur lui, l'animal lança une colonne d'un liquide noirâtre, sécrété par une bourse située dans son abdomen. Nous en fûmes aveuglés. Quand ce nuage se fut dissipé, le calmar avait disparu, et avec lui mon infortuné compatriote !

Jules VERNE, *Le pays des fourrures*, Partie I, chapitre XIX (1873)

En 1850, des officiers de la Compagnie de la Baie d'Hudson sont missionnés pour aller fonder un poste de traite des fourrures sur les rives de l'océan glacial Arctique à l'extrême nord du Canada.

1 Kalumah accourut au-devant de son amie de la veille et lui montra la hutte d'un air satisfait. C'était un gros cône de neige, percé d'une étroite ouverture à son sommet qui donnait issue à la fumée d'un foyer intérieur, et dans lequel ces Esquimaux avaient creusé leur demeure passagère. Ces « snow-houses », qu'ils établissent avec une extrême rapidité, se nomment « igloo » dans la langue du pays. Elles sont merveilleusement appropriées au climat, et leurs habitants y supportent, même sans feu et sans trop souffrir, des froids de quarante degrés au-dessous de zéro. Pendant l'été, les Esquimaux campent sous des tentes de peaux de renne et de phoque, qui portent le nom de « tupic ».

5 Pénétrer dans cette hutte n'était point une opération facile. Elle n'avait qu'une entrée au ras du sol, et il fallait se glisser par une sorte de couloir long de trois à quatre pieds, car les parois de neige mesuraient au moins cette épaisseur. Mais une voyageuse de profession, une lauréate de la Société royale, ne pouvait hésiter, et Mrs. Paulina Barnett n'hésita pas. Suivie de Madge, elle s'enfourna bravement dans l'étroit boyau à la suite de la jeune indigène. Quant au lieutenant Hobson et à ses hommes, ils se dispensèrent de cette visite.

10 Et Mrs. Paulina Barnett comprit bientôt que le plus difficile n'était pas de pénétrer dans cette hutte de neige, mais d'y rester. L'atmosphère, échauffée par un foyer sur lequel brûlaient des os de morses, infectée par l'huile fétide d'une lampe, imprégnée des émanations de vêtements gras et de la chair d'amphibie qui forme la nourriture principale des Esquimaux, cette atmosphère était écœurante. Madge ne put y tenir et sortit presque aussitôt. Mrs. Paulina Barnett montra un courage surhumain pour ne point chagriner la jeune indigène et prolongea sa visite pendant cinq grandes minutes, — cinq siècles ! Les deux enfants et leur mère étaient là. Quant aux deux hommes, la chasse aux morses les avait entraînés à quatre ou cinq milles de leur campement.

Marco POLO : un palais merveilleux

Marco POLO décrit avec émerveillement le splendide palais d'hiver de l'empereur de Chine, Kubilai Khan.

1 Sachez que le Grand Khan demeure dans la capitale du Catay, nommée Pékin, trois mois par an : décembre, janvier et février. C'est dans cette ville qu'il a son palais, que je vais maintenant vous décrire. [...] C'est le plus grand qu'on ait jamais vu. Il n'a pas d'étage mais le pavement est bien dix paumes plus élevé que le sol alentour et le toit est très haut. Les murs des salles et des chambres sont tous couverts d'or et d'argent et on y a peint des dragons, des bêtes, des oiseaux, des chevaliers, et toutes sortes d'animaux. Le plafond est ainsi fait que l'on n'y aperçoit rien d'autre que de l'or et des peintures.

5 La salle est si vaste que six mille hommes pourraient bien y prendre leurs repas. Les chambres sont si nombreuses que c'est un spectacle extraordinaire. Ce palais est si grand et superbe que personne ne pourrait en concevoir un qui soit mieux fait. Les tuiles du toit sont toutes vermeilles, vertes, bleues, jaunes et de toutes les couleurs. Elles sont si bien

10 vernissées qu'elles resplendissent comme du cristal, de sorte qu'on les voit briller de très loin à la ronde ; et sachez que cette toiture est si solide et résistante qu'elle dure beaucoup d'années. [...] J'ajoute que vers le nord, à une distance d'une portée d'arbalète, il a fait faire une colline qui a bien cent pas de hauteur et un mille de tour et ce mont est couvert d'arbres qui ne perdent pas leurs feuilles et sont toujours verts. Je peux vous dire que, dès que le Grand Khan apprend qu'il y a un bel arbre, il le fait transporter avec toutes ses racines et la terre où il a poussé et à l'aide d'éléphants on l'amène sur cette colline ; peu importe la grosseur de l'arbre. C'est ainsi qu'on trouve là les plus beaux arbres du monde. Je dois aussi vous dire que le grand roi a fait recouvrir toute cette colline de roche de lapis-lazuli de couleur verte, de sorte que tout est vert, les arbres comme le sol ; c'est pourquoi la colline s'appelle le *mont vert*. Au beau milieu du sommet, il y a un grand et beau palais, lui-même tout vert. L'ensemble de la colline, des arbres et du palais offre un si beau spectacle que tous ceux qui le voient en éprouvent plaisir et joie ; c'est pour cette raison que le Grand Khan l'a fait faire, afin d'offrir ce beau spectacle qui procure réconfort et plaisir.

Marco POLO, *Le Livre des Merveilles ou le Devisement du monde*, LXXXIV

Écrire une scène de découverte



Podcast « Continent sciences » (France culture) : La vie serait-elle possible sans les champignons ?

<http://www.franceculture.fr/emissions/continent-sciences/la-vie-serait-elle-possible-sans-les-champignons>

Jules VERNE, *Voyage au centre de la terre*, chapitre XLIII (1867)

Un parchemin glissé dans un ancien manuscrit révèle au professeur Lidenbrock comment accéder au centre de la terre. Aussitôt, il entreprend un voyage en Islande afin de s'y rendre, accompagné de son neveu Axel (le narrateur de cette histoire) et du guide Hans.

- 1 Oui, affolée ! L'aiguille sautait d'un pôle à l'autre avec de brusques secousses, parcourait tous les points du cadran, et tournait, comme si elle eût été prise de vertige.
- Je savais bien que, d'après les théories les plus acceptées, l'écorce minérale du globe, n'est jamais dans un état de repos absolu ; les modifications amenées par la décomposition des matières internes, l'agitation provenant des grands courants liquides, l'action du magnétisme, tendent à l'ébranler incessamment, alors même que les êtres disséminés à sa surface ne soupçonnent pas son agitation. Ce phénomène ne m'aurait donc pas autrement effrayé, ou du moins il n'eût pas fait naître dans mon esprit une idée terrible.
- 5 Mais d'autres faits, certains détails *sui generis*, ne purent me tromper plus longtemps ; les détonations se multipliaient avec une effrayante intensité ; je ne pouvais les comparer qu'au bruit que feraient un grand nombre de chariots entraînés rapidement sur le pavé. C'était un tonnerre continu.
- Puis, la boussole affolée, secouée par les phénomènes électriques, me confirmait dans mon opinion ; l'écorce minérale menaçait de se rompre, les massifs granitiques de se rejoindre, la fissure de se combler, le vide de se remplir, et nous, pauvres atomes, nous allions être écrasés dans cette formidable étroite.
- « Mon oncle, mon oncle ! m'écriai-je, nous sommes perdus !
- 10 - Quelle est celle nouvelle terreur ? me répondit-il avec un calme surprenant. Qu'as-tu donc ?
- Ce que j'ai ! Observez ces murailles qui s'agitent, ce massif qui se disloque, cette chaleur torride, cette eau qui bouillonne, ces vapeurs qui s'épaississent, cette aiguille folle, tous les indices d'un tremblement de terre ! »
- Mon oncle secoua doucement la tête
- « Un tremblement de terre ? fit-il.
- 15 - Oui !
- Mon garçon, je crois que tu te trompes !
- Quoi ! Vous ne reconnaissez pas ces symptômes ?
- D'un tremblement de terre ? Non ! J'attends mieux que cela !
- Que voulez-vous dire ?
- 20 - Une éruption, Axel.
- Une éruption ! Dis-je ; nous sommes dans la cheminée d'un volcan en activité !
- Je le pense, dit le professeur en souriant, et c'est ce qui peut nous arriver de plus heureux ! »
- De plus heureux ! Mon oncle était-il donc devenu fou ? Que signifiaient ces paroles ? Pourquoi ce calme et ce sourire ?
- « Comment ! m'écriai-je, nous sommes pris dans une éruption ! La fatalité nous a jetés sur le chemin des laves incandescentes, des roches en feu, des eaux bouillonnantes, de toutes les
- 25 matières éruptives ! Nous allons être repoussés, expulsés, rejetés, vomis, lancés dans les airs avec les quartiers de rocs, les pluies de cendres et de scories, dans un tourbillon de flammes !
- Et c'est ce qui peut nous arriver de plus heureux !

Dictée « Le cerf-volant » d'après *Deux ans de vacances*, de Jules Verne

<http://www.ralentirtravaux.com/lettres/dictees/cinquieme/cerf-volant.php>

Jules VERNE, *20000 lieues sous les mers*, I, chapitre 10 : « L'homme des eaux » (1870)

Dans ce dialogue, le capitaine Nemo explique son amour pour la mer, à l'origine de son projet.

- 1 - Vous aimez la mer, capitaine.
- Oui ! je l'aime ! La mer est tout ! Elle couvre les sept dixièmes du globe terrestre. Son souffle est pur et sain. C'est l'immense désert où l'homme n'est jamais seul, car il sent frémir la vie à ses côtés. La mer n'est que le véhicule d'une surnaturelle et prodigieuse existence ; elle n'est que mouvement et amour ; c'est l'infini vivant, comme l'a dit un de vos poètes. Et en effet, monsieur le professeur, la nature s'y manifeste par ses trois règnes, minéral, végétal, animal. Ce dernier y est largement représenté par les quatre groupes de zoophytes, par trois classes des articulés, par cinq classes des mollusques, par trois classes des vertébrés, les mammifères, les reptiles et ces innombrables légions de poissons, ordre infini d'animaux qui compte plus de treize mille espèces, dont un dixième seulement appartient à l'eau douce. La mer est le vaste réservoir de la nature. C'est par la mer que le globe a pour ainsi dire commencé, et qui sait s'il ne finira pas par elle ! Là est la suprême tranquillité. La mer n'appartient pas aux despotes. A sa surface, ils peuvent encore exercer des droits iniques, s'y battre, s'y dévorer, y transporter toutes les horreurs terrestres. Mais à trente pieds au-dessous de son niveau, leur pouvoir cesse, leur influence s'éteint, leur puissance disparaît ! Ah ! Monsieur, vivez, vivez au sein des mers ! Là seulement est l'indépendance ! Là je ne reconnais pas de maîtres ! Là je suis libre ! ».
-

Évaluation sommative n°1 (écrite) : *Écrire une suite de récit d'aventures*

Jules VERNE, *Michel Strogoff*, I, chapitre 16 : « Un dernier effort » (1876)

Michel Strogoff, rattrapé par de nombreux cavaliers ennemis à travers les grandes étendues de la Sibérie, réussit à se cacher dans le bois où ils font halte et entend la conversation de leurs chefs. Il apprend ainsi qu'ils ont l'ordre de le capturer, mort ou vif... Or les cavaliers se préparent déjà à reprendre la route.

1 De la disposition des lieux, il résultait ceci : c'est qu'il ne pourrait s'échapper par l'arrière-plan du taillis, fermé par un arc de mélèzes dont la grande route traçait la corde. Le cours d'eau qui bordait cet arc était non seulement profond, mais assez large et très boueux. De grands ajoncs en rendaient le passage absolument impraticable. Sous cette eau trouble, on sentait une fondrière¹¹ vaseuse, sur laquelle le pied ne pouvait prendre un point d'appui. En outre, au-delà du cours d'eau, le sol, coupé de buissons, ne se fût prêté que très difficilement aux manœuvres d'une fuite rapide. L'alerte une fois donnée, Michel Strogoff, poursuivi à outrance et bientôt cerné, devait immanquablement tomber aux mains des cavaliers tartares¹².

5 Il n'y avait donc qu'une seule voie praticable, une seule, la grande route. Chercher à l'atteindre en contournant la lisière du bois, et, sans éveiller l'attention, franchir un quart de verste¹³ avant d'avoir été aperçu, demander à son cheval ce qui lui restait d'énergie et de vigueur, dût-il tomber mort en arrivant aux rives de l'Obi¹⁴, puis, soit par un bac, soit à la nage, si tout autre moyen de transport manquait, traverser cet important fleuve, voilà ce que devait tenter Michel Strogoff.

10 Son énergie, son courage s'étaient décuplés¹⁵ en face du danger. Il y allait de sa vie, de sa mission, de l'honneur de son pays, peut-être du salut de sa mère. Il ne pouvait hésiter et se mit à l'œuvre.

Écrivez la suite du texte et racontez comment Michel Strogoff échappe aux cavaliers tartares. Vous intégrerez des passages de description en lien avec l'action racontée.

¹¹ Trou plein d'eau ou de boue dans un chemin défoncé.

¹² Nom donné à certaines populations d'Asie centrale.

¹³ Ancienne unité de mesure itinéraire utilisée en Russie.

¹⁴ Fleuve de Russie qui s'étend sur les territoires du Kazakhstan, de la Mongolie et de la Chine.

¹⁵ Augmentés considérablement.

Écrivez la suite du texte et racontez comment Michel Strogoff échappe aux cavaliers tartares. Vous insérez des passages de description au service de l'action.

Consignes explicites :

- tenir compte de la disposition des lieux évoquée dans la description pour élaborer le plan de fuite.
- insérer des passages de description au service de l'action

Compétences évaluées :

Consigne	Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Commentaire
<i>Écrivez la suite du texte...</i>	Je sais identifier et interpréter les éléments de la situation d'énonciation (marques de personne, de lieu et de temps)	Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces <ul style="list-style-type: none"> • prise en compte du destinataire, des visées du texte et des caractéristiques de son genre • stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à produire • organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support 	Majeure d'évaluation : ÉCRIRE
	Je parviens à assurer une continuité narrative qui respecte les personnages et la cohérence des actions	Pratiquer l'écriture d'invention <ul style="list-style-type: none"> • connaissance des caractéristiques des genres littéraires pour composer des écrits créatifs, en intégrant éventuellement différents supports • Enchaînement et cohérence des péripéties 	
	J'ai recours à une langue correcte et riche	S'exprimer de façon maîtrisée	
<i>...et racontez comment Michel Strogoff échappe aux cavaliers tartares.</i>	Je sais exploiter des lectures pour enrichir mon écrit	Exploiter des lectures pour enrichir son écrit <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du roman d'aventure au XIXe siècle • Statut du héros (lien avec la séquence sur la chevalerie) Mobiliser son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel	Il s'agit d'une compétence de lecture (mineure d'évaluation)
<i>Vous intégrerez des passages de description en lien avec l'action racontée.</i>	Je sais écrire un récit et y insérer des descriptions qui préparent l'action ou la rendent plus vivante.	Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support	Compétence travaillée lors des séances 4, 7 et 8.

On choisira ici la compétence « Écrire » (adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces) comme majeure d'évaluation.

On choisira la compétence « Lire » (exploiter des lectures pour enrichir son écrit) comme mineure d'évaluation.

Possibilité de différenciation :

Le texte pourra être accompagné des questions suivantes (coup de pouce) :

- Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer qu'il s'agit d'un extrait d'un roman d'aventure ?
- Comment s'organise la description des lieux ?

Indicateurs d'évaluation :

Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
Je sais identifier et interpréter les éléments de la situation d'énonciation (marques de personne, de lieu et de temps)	Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces <ul style="list-style-type: none"> prise en compte du destinataire, des visées du texte et des caractéristiques de son genre stratégies permettant de trouver des idées ou des éléments du texte à produire organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support 	Je n'ai pas respecté l'énonciation à la 3 ^e personne du singulier.	J'ai respecté l'énonciation mais le point de vue du personnage manque de cohérence.	J'ai respecté l'énonciation à la troisième personne et adopté le point de vue du personnage.	J'ai respecté l'énonciation à la troisième personne et adopté le point de vue du personnage en ayant parfois recours au discours indirect libre comme dans les deux dernières phrases.
		Le cadre spatial de mon action n'est pas conforme à celui du texte support ou les lieux ne sont pas évoqués.	Le cadre spatial reprend celui du texte support.	Le cadre spatial s'inscrit dans la continuité de celui du texte support et le développe.	Le cadre spatial s'inscrit dans la continuité du texte support et je parviens à créer des effets de couleur locale (Sibérie) et de dépaysement.
		Mon récit comporte des anachronismes ou des incohérences temporelles.	Je développe une histoire dont l'époque est indistincte.	L'époque de mon histoire est conforme à celle du texte support.	Mon récit exploite l'époque du récit comme source d'enrichissement de la narration par des éléments qui respectent l'univers de référence du texte.
Je parviens à assurer une continuité narrative qui respecte les personnages et la cohérence des actions	Pratiquer l'écriture d'invention <ul style="list-style-type: none"> connaissance des caractéristiques des genres littéraires pour composer des écrits créatifs, en intégrant éventuellement différents supports Enchaînement et cohérence des péripéties 	Les personnages et leurs intentions sont difficilement identifiables. Mon récit intègre peu de péripéties et la progression n'est pas cohérente.	Le héros et ses ennemis (cavaliers tartares) sont clairement identifiés. Mon récit intègre quelques péripéties et la progression est difficilement perceptible.	Le personnage de mon texte est héroïque. Mon récit intègre quelques péripéties et progresse logiquement.	Le personnage de mon texte est héroïque et attachant et permet une identification du lecteur. Mon récit comporte des rebondissements afin de tenir le lecteur en haleine.
J'ai recours à une langue correcte et riche.	S'exprimer de façon maîtrisée	L'expression est déficiente (orthographe, syntaxe, conjugaison)	L'orthographe seule est défailante.	L'expression est satisfaisante.	La copie est très bien écrite et témoigne de recherches stylistiques et lexicales.

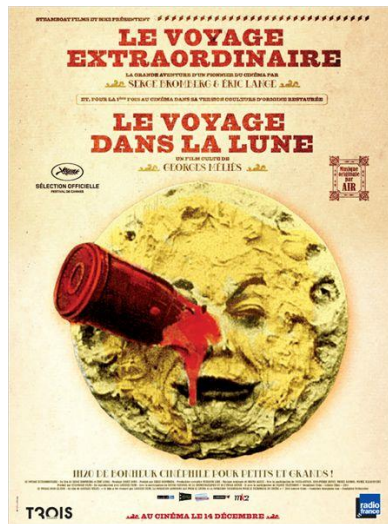
Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
Je sais exploiter des lectures pour enrichir mon écrit.	Exploiter des lectures pour enrichir son écrit <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques du roman d'aventure au XIXe siècle • Statut du héros (lien avec séquence chevalerie) • Mobiliser son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel 	J'ai des difficultés à intégrer dans le récit des éléments caractéristiques du roman d'aventure.	J'ai fait des efforts pour intégrer dans le récit des éléments caractéristiques du roman d'aventure.	Mon récit exploite des éléments caractéristiques du récit de voyage et d'exploration pour la dimension descriptive.	Mon récit exploite des éléments caractéristiques du récit de voyage et d'exploration et réutilise adroitement des situations ou du vocabulaire étudiés lors des textes de la séquence.
Je sais écrire un récit et y insérer des descriptions qui préparent l'action ou la rendent plus vivante.	Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces organisation de l'écrit en fonction des règles propres au genre du texte à produire et à son support	Je n'ai pas intégré de description dans mon récit.	J'ai intégré des descriptions dans mon récit mais celles-ci n'entretiennent pas de lien avec la situation de fuite du héros.	J'ai articulé récit et description avec cohérence et fluidité.	J'ai articulé récit et description avec cohérence et fluidité en employant des procédés d'écriture (métaphores, comparaisons)

Évaluation sommative n°2 (orale) : écrire et dire les dialogues d'un film muet

Georges MÉLIÈS, *Voyage dans la lune* (1902)

1) Présentation

Premier film de science-fiction de l'histoire, le film de MÉLIÈS présente six savants, membres du Club des Astronomes, qui entreprennent une expédition devant les conduire sur la lune. Ils partent dans un obus, tiré par un canon géant. Arrivés sur la lune, ils découvrent le clair de terre et rencontrent les Sélénites. Ils échappent à leur roi et retournent sur terre. Tombés dans la mer, puis repêchés par un navire, les six héros de cette aventure seront accueillis triomphalement



Fiche technique

Couleur / Restauré en 2011 /
Format 1:37 (Format original :
1,33:1) /
Durée : 13 mn 56

Date de sortie : 1^{er} septembre
1902 (France) 4 octobre 1902
(Etats-Unis)

Réalisation Georges MÉLIÈS
Scénario Georges MÉLIÈS d'après
le roman de Jules Verne *de la terre à
la lune* et *Autour de la Lune*

Production Georges MÉLIÈS
Distribution Georges MÉLIÈS
(Barbe fouillis), Bleuette BERNON
(Phoebe), François LALLEMENT
(l'officier), Henri DELANNOY (le
pilote de la fusée)

2) Choix du film

Le choix du *Voyage dans la lune* de Méliès dans le cadre d'une évaluation sommative présente la possibilité de retrouver une thématique chère à Jules Verne dont le cinéaste est l'héritier (le film est une adaptation du roman *De la Terre à la Lune*), de réinvestir le travail mené autour de la description scientifique dans un univers de fiction (la lune est peuplée de champignons géants), de permettre de découvrir l'inventeur du trucage au cinéma dont le premier métier était prestidigitateur et de sensibiliser les élèves à une esthétique proche des arts de la scène qui pourra être évoquée dans une séquence ultérieure sur le théâtre.

3) Modalité pédagogique

De nombreux logiciels permettent d'effectuer un doublage de vidéo (Windows Movie Maker installé par défaut sur tout ordinateur sous Windows, Imovie sous OS) mais le temps d'appropriation de ces outils numériques s'accommode mal avec le temps restreint de l'évaluation sommative. On réservera plutôt cette possibilité pour un projet au long cours (EPI) et on se propose ici de faire revivre la tradition du bonimenteur dont les propos ponctuaient la projection des films dans les salles entre 1895 et 1914. On invite donc les élèves à la réalisation d'une tâche complexe : venir présenter devant la classe, par groupe de quatre élèves, une proposition de dialogue, de bruitage et éventuellement d'accompagnement musical (enregistré) durant la projection en direct d'une partie du film muet. On travaille donc la compétence de lecture d'image (mobile), la compétence d'écriture (dialogue) et la production orale (doublage).

4) Photogrammes de la séquence d'étude

Lien vers le film : <https://www.youtube.com/watch?v=FrdVdKlxUk>

Le passage à doubler va de 5'40 (lancement de la fusée) à 9'20 (arrivée du Sélénite) : durée 3'40



1. Le canon monstre 5'42



2. En plein dans l'œil 6'15



3. Chute de l'obus dans la lune, les cratères 6'41



4. Les astronomes s'endorment. Comète 7'32



5. Les sept étoiles de la grande Ourse 7'51



6. La grotte aux champignons géants 8'53

5) Compétences évaluées :

Consigne	Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Commentaire
<i>Présentez devant la classe les dialogues qui pourraient être prononcés par les scientifiques en expédition.</i>	Je sais articuler mon propos en cohérence avec le film projeté	Ecrire pour parler : pratique d'exercice oral à partir de support	Mineure d'évaluation
	Je sais comprendre une œuvre cinématographique et en livrer une interprétation personnelle.	Lire et comprendre des images mobiles empruntées au cinéma.	
	Je sais lire un texte à haute voix de manière claire, intelligible et expressive	Dire : S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ou à un interlocuteur	Majeure d'évaluation
<i>Vous pourrez accompagner votre présentation de bruitages et/ou de musique.</i>	Je sais repérer des effets esthétiques dans une image mobile et en livrer une interprétation sonore originale.	Percevoir et savoir exploiter les ressources expressives et créatives de la voix, de la musique et des bruitages.	

Différenciation des locuteurs, expression des émotions et des sentiments (peur, joie, fatigue)
 Parler à plusieurs voix : timbre, articulation, volume, débit
 Respect du sens et de l'esprit de la situation filmique

Indicateurs d'évaluation :

Déclinaison en capacités	Liens avec le programme	Indicateurs			
		Objectifs d'apprentissage non atteints	Objectifs d'apprentissage partiellement atteints	Objectifs d'apprentissage atteints	Objectifs d'apprentissage dépassés
Je sais articuler mon propos en cohérence avec le film projeté.	Écrire pour parler : pratique d'exercice oral à partir de support	Le script rédigé identifie mal les différents personnages et ne fait pas apparaître clairement chaque voix.	Le script rédigé identifie les différents personnages mais ne mentionne pas la programmation des effets sonores.	Le script rédigé fait apparaître (éventuellement avec un code couleur) les voix des différents personnages et les effets sonores prévus.	Un script a été rédigé mais j'ai su me détacher de mes notes pour animer mon propos.
		J'ai utilisé un niveau de langue inadapté à la situation et aux personnages ou une langue fautive.	Certaines phrases étaient mal construites ou inintelligibles.	J'ai produit des énoncés corrects, logiques, dans un niveau de langue adapté aux personnages.	J'ai produit des énoncés corrects, logiques et j'ai joué du recours à un lexique spécialisé (scientifique)
		Je n'ai pas réinvesti le travail mené lors de la séance 8 sur la description scientifique des champignons (mycologie) en 6.	J'ai réinvesti partiellement le travail mené lors de la séance 8 sur la description scientifique des champignons (mycologie) en 6.	J'ai réinvesti le travail mené lors de la séance 8 sur la description scientifique des champignons (mycologie) en 6.	J'ai réinvesti et enrichi le travail mené lors de la séance 8 sur la description scientifique des champignons (mycologie) en 6.
Je sais comprendre une œuvre cinématographique et en livrer une interprétation personnelle.	Lire et comprendre des images mobiles empruntées au cinéma.	Le dialogue rédigé témoigne d'une mauvaise compréhension de la situation et des personnages.	Le dialogue rend compte des découvertes du groupe de scientifiques.	Le dialogue rend compte des découvertes du groupe de scientifiques à l'aide de passages descriptifs.	Le dialogue rend compte des découvertes du groupe de scientifiques à l'aide de passages descriptifs et exprime leurs émotions et leurs sentiments.
		J'ai proposé une interprétation apportant un nombre insuffisant d'éléments ou des éléments inadaptes aux situations à l'image.	J'ai proposé une interprétation apportant peu d'éléments aux situations à l'image.	J'ai proposé une interprétation originale et créative.	Mon travail propose une interprétation originale et créative, sensible à la poésie du film.
Je sais lire un texte à haute voix de manière claire, intelligible et expressive.	Dire : S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ou à un interlocuteur	J'ai hésité lors de ma prise de parole ou mon propos était difficilement audible.	J'ai manifesté quelques hésitations ou je n'ai pas parlé à la bonne vitesse.	Ma prise de parole était fluide et articulée.	J'ai assumé une parole fluide et réalisé des efforts d'expressivité pour rendre la situation vivante.
Je sais repérer des effets esthétiques dans une image mobile et en livrer une interprétation sonore originale.	Vous pourrez accompagner votre présentation de bruitages et/ou de musique.	Je n'ai pas intégré de musique ou de bruitages	J'ai intégré des sons d'accompagnement mais ceux-ci n'étaient pas toujours adaptés à l'image projetée.	Présence de bruitages pendant l'alunissage en 2, les explosions avec panaches de fumée, de musique pertinemment choisie pendant la féerie nocturne en 4 et 5.	J'ai exploité l'image de façon à intégrer des sons in (source du son à l'image) mais également des sons off ou hors champ.
		Les paroles étaient décalées par rapport aux images	Les dialogues étaient parfois mal synchronisés avec l'image.	J'ai bien géré mon temps de prise de parole et bien synchronisé le son avec l'image.	J'ai bien géré mon temps de prise de parole et bien synchronisé le son avec l'image.

Classe de Cinquième

Séquence : « *Chevaliers : héros d'hier et d'aujourd'hui* »

Objet d'étude : *Agir sur le monde : héros, héroïnes et héroïsmes*

Problématique : Comment les textes relevant de l'épopée et du roman de chevalerie proposent-ils une représentation du héros et de ses actions ?

Objectifs :

- Permettre aux élèves de s'interroger sur la diversité des figures de héros et le caractère d'exemplarité qui s'attache à leurs prouesses ;
- Identifier et caractériser le genre littéraire du roman de chevalerie ;
- Construire des stratégies de compréhension et d'appropriation du lexique par la sensibilisation à la notion d'isotopie et le travail sur les structurations morphologiques et sémantiques ;
- Construire la compétence d'interprétation par l'étude du registre épique ;
- Mobiliser des références culturelles dans son écriture et recourir à une langue correcte et riche.

Préacquis/prérequis :

- Séquence abordant la thématique de lecture : « Se chercher, se construire : le voyage et l'aventure » ;
- Approche du motif de l'élan vers l'ailleurs, quête du récit (narratologie).

Corpus : un groupement de textes :

- Lecture cursive : Alexandre DUMAS, *Robin des bois* (1872, version abrégée) ;
- « La bataille de Roncevaux », *La chanson de Roland* (XII^e siècle) ;
- J.R.R TOLKIEN, « La bataille du gouffre de Helm », *Le Seigneur des anneaux* (1954) ;
- CHRÉTIEN DE TROYES, *Lancelot ou le chevalier à la charrette* (vers 1176) ;
- Georges DUBY, *L'Europe au Moyen-Âge* (1979) ;
- CHRÉTIEN DE TROYES, *Perceval ou le Conte du Graal* (vers 1180) ;
- Lecture d'image : affiche du film *Conan le barbare*, extraits de la saga *Star Wars* (*La menace fantôme*) ;
- CHRÉTIEN DE TROYES, *Yvain, le chevalier au lion* (vers 1176) ;
- RICHARD CŒUR DE LION, *Chansonier Cangé* (XII^e siècle).

Déroulé prévisionnel de la séquence :

Séance	Objectifs	Support	Activité
Séance détachée deux à trois semaines avant le début de la séquence : lecture cursive	<ul style="list-style-type: none"> Mise en résonance et rapprochement des thématiques issues d'une œuvre présentant une autre figure de héros à l'époque médiévale Encourager des pratiques de lecture personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Alexandre DUMAS <i>Robin des bois</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Préparer un compte-rendu oral de la lecture cursive selon des consignes prédéfinies Pour les auditeurs : apprécier une intervention orale (grille critériée)
1. Lecture comparée de « La bataille de Roncevaux » (<i>Chanson de Roland</i>) et de « La bataille du gouffre de Helm » (J.R.R. TOLKIEN)	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter et justifier son interprétation Appréhender le registre épique Montrer que le genre de la Fantasy est constitué de ressources patrimoniales 	<ul style="list-style-type: none"> « La bataille de Roncevaux », laisses XCIII et CX (chanson de Roland) « La bataille du gouffre de Helm » (J.R.R. TOLKIEN) 	<ul style="list-style-type: none"> Repérer et expliciter la violence des hommes, violence des éléments, rapidité des actions Repérer, distinguer les ressources patrimoniales du genre de la Fantasy Bilan de séance : lecture à haute voix de l'extrait préféré (fluidité, prise en compte de la structure syntaxique et de certains effets stylistiques)
2. Les devoirs du chevalier (2heures)	<ul style="list-style-type: none"> Travailler la compréhension et l'appropriation de références culturelles : découverte des origines de la chevalerie, des qualités et des devoirs d'un chevalier Comparaison avec un texte d'un historien pour construire la notion d'idéal chevaleresque 	<ul style="list-style-type: none"> CHRÉTIEN DE TROYES, <i>Lancelot ou le chevalier à la charrette</i> GEORGES DUBY, <i>L'Europe au Moyen-Âge</i> Extraits de la saga <i>Star Wars (La menace fantôme)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Mise en perspective historique et générique des supports d'étude Bilan d'étude : élaboration d'une trace écrite : en quoi ce portrait du chevalier est-il idéal ? 2^e heure : extraits de <i>Star Wars</i> : permanence de l'initiation chevaleresque chez le Jedi ? (écrit réflexif)
4. Grammaire : la proposition subordonnée interrogative indirecte	<ul style="list-style-type: none"> Pré-requis : types de phrases, phrase interrogative totale et partielle, les mots de l'interrogation, la phrase simple et la phrase complexe Etre capable d'identifier, de construire et de manipuler une proposition subordonnée interrogative indirecte avec support au présent et au passé 	<ul style="list-style-type: none"> CHRÉTIEN DE TROYES, <i>Perceval ou le Conte du Graal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Observation d'exemples dans le texte : repérer interrogation directe et indirecte, repérer la proposition subordonnée interrogative indirecte dans la phrase complexe Construire la proposition subordonnée interrogative indirecte avec un verbe support au présent et au passé Écriture : <i>Curieux, Gornemant de Goort cberbe à savoir quelles questions la jeune fille a posées à Perceval</i>

Séance	Objectifs	Support	Activité
5. Ressource documentaire : la légende du Roi Arthur	<ul style="list-style-type: none"> Trier des informations, les confronter pour dégager les données essentielles Lire à l'écran : utilisation d'outils et de supports numériques (textes, hypertextes) Conception d'un système d'annotation (surlignage) et recueil d'images (enluminures, manuscrits) pour constituer un porte-folio. 	Exposition BNF : « La légende du Roi Arthur » http://expositions.bnf.fr/arthur/expo/salle1/index.htm	<ul style="list-style-type: none"> Présentez le résultat de vos recherches en rédigeant une synthèse d'une trentaine de lignes sur la légende du Graal et la christianisation de la légende celtique (écrire pour apprendre) Création/ utilisation de porte-folios numériques en prévision de la rédaction d'un portrait de chevalier
6. Lexique : formation et familles de mots (l'équipement du chevalier)	<ul style="list-style-type: none"> Mise en réseaux de mots, champ lexical, champ sémantique Étude des mots en contexte puis élaboration d'un croquis (l'équipement du chevalier) 	CHRÉTIEN DE TROYES, <i>Perceval ou le Conte du Graal</i>	<ul style="list-style-type: none"> Recours au dictionnaire papier ou numérique Travail de classe en îlots : à l'aide d'un dictionnaire, définir les termes se rapportant à l'équipement du chevalier et les placer sur le croquis
7. Lecture de l'image	<ul style="list-style-type: none"> Acquisition d'une démarche méthodique de la lecture d'image Dégager des informations explicites et implicites 	Affiche du film <i>Conan le Barbare</i>	<ul style="list-style-type: none"> Définition des caractéristiques du héros Oral : formuler un horizon d'attente sur le film (exprimer et justifier un point de vue)
8. Lecture analytique : le combat contre le monstre et le bestiaire médiéval	<ul style="list-style-type: none"> Caractérisation des deux animaux, les systèmes d'opposition Initier une lecture symbolique : le lion et le serpent dans l'univers chrétien 	CHRÉTIEN DE TROYES, <i>Yvain, le chevalier au lion</i>	<ul style="list-style-type: none"> Définition d'impressions de lecture (écrit de travail) Élaboration d'une trace écrite collective par la pratique du secrétaire de séance: analyse réflexive de cette trace
9. L'évolution du français, du Moyen-Âge à aujourd'hui	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser des repères étymologiques et d'histoire de la langue Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots 	RICHARD CŒUR DE LION, <i>Chansonnier Cangé (en langue d'oc, en langue d'oïl, en français contemporain)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Approche de l'ancien français comme langue parlée Observations morphologiques : dérivation et composition, graphie des mots à partir d'éléments latins (<i>dolor, canso...</i>)
10. Bilan de séquence	<ul style="list-style-type: none"> Approche synthétique des thèmes et notions abordés Élaborer un contrat de confiance avant évaluation 		<ul style="list-style-type: none"> Trace écrite : le modèle héroïque, souveraineté du héros Métacognition : élaboration d'une fiche de révision (écrire pour apprendre)

Classe de Cinquième

Séquence : « Chevaliers : héros d'hier et d'aujourd'hui »

Textes et documents du groupement :

« La bataille de Roncevaux »

XCIII

Quand Roland l'entend, Dieu ! il en a une si grande douleur ! Il éperonne son cheval, le laisse courir à plein élan, va frapper Aelroth le plus fort qu'il peut. Il lui brise l'écu et lui déclôt le haubert, lui ouvre la poitrine, lui rompt les os, lui fend toute l'échine. De son épieu, il jette l'âme dehors. Il enfonce le fer fortement, ébranle le corps, à pleine hampe l'abat mort du cheval, et la nuque se brise en deux moitiés.

CX

En France s'élève une tourmente étrange, un orage chargé de tonnerre et de vent, de pluie et de grêle, démesurément. La foudre tombe à coups serrés et pressés, la terre tremble. De Saint-Michel-du-Péril jusqu'aux Saints, de Besançon jusqu'au port de Wissant, il n'y a maison dont un mur ne crève. En plein midi, il y a de grandes ténèbres ; aucune clarté, sauf quand le ciel se fend. Nul ne le voit qui ne s'épouvante. Plusieurs disent : « C'est la consommation des temps, la fin du monde que voilà venue. » Il ne savent pas, ils ne disent pas vrai : c'est la grande douleur pour la mort de Roland.

La chanson de Roland, laisses XCIII et CX

« La bataille du gouffre de Helm »

1 Il était à présent minuit passé. Le ciel était totalement noir, et l'immobilité de l'air lourd annonçait l'orage. Un éclair aveuglant roussit soudain les nuages. La foudre ramifiée frappa les collines à l'est. Pendant un instant éblouissant, les guetteurs des murs virent tout l'espace qui les séparait du Fossé éclairé par une lumière blanche : il bouillonnait et fourmillait de formes noires, les unes larges et trapues, les autres grandes sinistres, avec de hauts casques et des boucliers noirs. Des
5 centaines et des centaines se déversaient au bord du Fossé et à travers la brèche. La marée sombre montait jusqu'aux murs, d'escarpement en escarpement. Le tonnerre roulait dans la vallée. La pluie se mit à tomber.

Des flèches, aussi drues que la pluie, sifflaient au-dessus des parapets et tombaient en cliquetant et ricochant sur les pierres.

10 Les assaillants s'arrêtèrent, déroutés par la menace silencieuse du roc et du mur. A chaque instant, des éclairs déchiraient les ténèbres. Puis, les Orques poussèrent des cris aigus, agitant lances et épées et tirant une nuée de flèches sur tout ce qui se révélait sur les parapets ; et les hommes de la Marche, confondus, croyaient voir un grand champ de blé noir, secoué par une tempête guerrière et dont chaque épi luisait d'une lumière barbelée.

15 Des trompettes d'airain retentirent. Le flot des ennemis déferla ; une partie se porta contre le Mur du Gouffre, et une autre vers la chaussée de la rampe menant aux portes du Fort le Cor. Là étaient rassemblés les plus énormes des Orques et les montagnards sauvages du pays de Dun. Après un moment d'hésitation, ils se portèrent en avant. Il y eut un éclair, et l'on put voir, blasonnée sur chaque casque, l'affreuse main de l'Isengard.

J.R.R. TOLKIEN *Le seigneur des anneaux (Les deux tours)*, 1954

« Lancelot ou le Chevalier à la charrette »

Lancelot a 18 ans, il souhaite devenir chevalier. La Dame du lac lui en enseigne les devoirs.

1 Si vous me décriviez la charge qui incombe au chevalier et qui devrait éloigner ceux qui manquent de hardiesse, je l'apprendrais volontiers.

« Eh bien, je vais décrire mes devoirs (...) Sachez bien que les chevaliers ne furent pas créés à la légère (...). Mais quand l'envie et la convoitise s'accrurent dans le monde et que la force prit le dessus sur le droit, à cette époque les hommes
5 étaient encore égaux en lignage et en noblesse. Mais quand les faibles ne purent plus accepter ni endurer les vexations des forts, ils établirent pour se protéger des garants et des défenseurs pour s'assurer paix et justice et pour mettre fin aux torts et aux outrages dont ils étaient l'objet.

10 Pour assurer cette garantie, furent mis en place ceux qui, de l'avis général, avaient le plus de qualités, les grands, les forts, les beaux, les agiles, les loyaux, les preux, les hardis, ceux qui étaient riches en ressources morales et physiques. Mais l'ordre de la chevalerie ne leur fut pas conféré à la légère et comme un vain titre, ils durent assumer un lourd poids de devoirs. Savez-vous lequel ? À l'origine de l'ordre, il fut imposé à qui voulait être chevalier et qui en obtenait le privilège par légitime élection d'être courtois sans bassesse, bon sans félonie, pitoyable envers les nécessiteux, généreux et toujours prêt à

secourir les miséreux, à tuer les voleurs et les meurtriers, à rendre d'équitables jugements sans amour et sans haine, sans faiblesse de cœur pour avantager le tort en portant atteinte au droit, et sans haine pour ne pas nuire au droit en faisant triompher le tort. Un chevalier ne doit, par crainte de la mort, accomplir aucun acte entaché d'un soupçon de honte, mais il doit redouter la honte plus que la mort. (...) Et sachez qu'à l'origine, comme en témoigne l'Écriture, personne n'avait l'audace de monter sur un cheval sans être chevalier, d'où le nom qui leur fut donné. »

Chrétien de Troyes *Lancelot ou le Chevalier à la charrette*, (1170)

« La vie du chevalier »

1 Dans chaque château niche un essaim de guerriers. Des hommes à cheval, des cavaliers, des chevaliers, les spécialistes de la guerre efficace. La féodalité affirme leur primauté sur tous les autres hommes. Les chevaliers – une vingtaine, une trentaine – qui à tour de rôle montent la garde dans la tour, en sortent, l'épée au poing, exigeant, pour prix de la protection qu'ils assurent, d'être entretenus, nourris par le plat pays désarmé. La chevalerie campe sur l'Europe des paysans, des bergers et des coureurs de bois. Elle vit du peuple, durement, sauvagement, le terrorisant : une armée d'occupation.

5 Le chevalier réjouit son corps. La fonction qu'il remplit l'autorise à passer son temps dans les plaisirs qui sont aussi façon de se fortifier, de s'entraîner. La chasse – et les forêts pour cela, les aires réservées à ce jeu d'aristocrates, se ferment aux défricheurs. Le banquet : se goinfrer de venaisons tandis que le commun peuple meurt de faim, boire, et du meilleur vin, chanter, faire la fête, entre camarades, pour que se resserre, autour de chaque seigneur, le groupe de ses vassaux, bande querelleuse qu'il faut sans cesse tenir en joie. Et d'abord dans la joie première, celle de combattre. Charger sur un bon cheval avec ses frères, ses cousins, ses amis. Hurler des heures durant dans la poussière et la sueur, déployer toutes les vertus de ses bras. S'identifier aux héros des épopées, aux aïeux dont il faut égaler les prouesses. Surmonter l'adversaire, le capturer, pour le mettre à rançon. Dans l'empotement, se laisser parfois aller jusqu'à tuer. Ivresse du carnage. Le goût du sang.

Georges DUBY, *L'Europe au Moyen-Âge* (1984)

« Perceval ou le Conte du Graal »

Perceval a quitté sa mère qui, pour le protéger, lui a caché son nom. Il parvient à devenir un chevalier, son rêve. Après être sorti, sans comprendre comment, d'un château dont le maître était un infirme et où il a aperçu un étrange cortège autour d'un graal, Perceval rencontre une jeune femme qui l'interroge sur ce qu'il a vu au château.

1 « (...) Avez-vous vu la lance dont la pointe saigne bien qu'il n'y ait ni chair ni veine ? - Si je l'ai vue ? Oui, ma foi. - Et avez-vous mandé pourquoi elle saignait ? - Je n'en ai rien dit. - Par Dieu, sachez donc que vous avez eu tort. Et avez-vous vu le graal ? - Oui, très bien. - Et qui le tenait ? - Une jeune fille. - D'où venait-elle ? - D'une des chambres. - Et où est-elle allée ? - Elle est entrée dans une autre chambre. - Et y avait-il quelqu'un devant le graal ? - Oui. - Qui ? - Deux serviteurs, pas un de plus. - Et que tenaient-ils dans leurs mains ? - Des chandeliers garnis de chandelles. - Et après le graal, qui s'avavançait ? - Une jeune fille. - Et que tenait-elle ? - Un petit tailloir en argent. - Avez-vous demandé à ces personnes où elles allaient ainsi ? - Pas un mot n'est sorti de ma bouche. - Par Dieu, voilà qui est encore plus grave ! Quel est votre nom, mon ami ? » Et lui, qui ne connaissait pas son nom, le devina comme par enchantement et dit qu'il s'appelait Perceval le gallois, sans être sûr de dire la vérité, mais il dit vrai, sans le savoir.

Chrétien de Troyes *Perceval ou le Conte du Graal*

« L'équipement du chevalier »

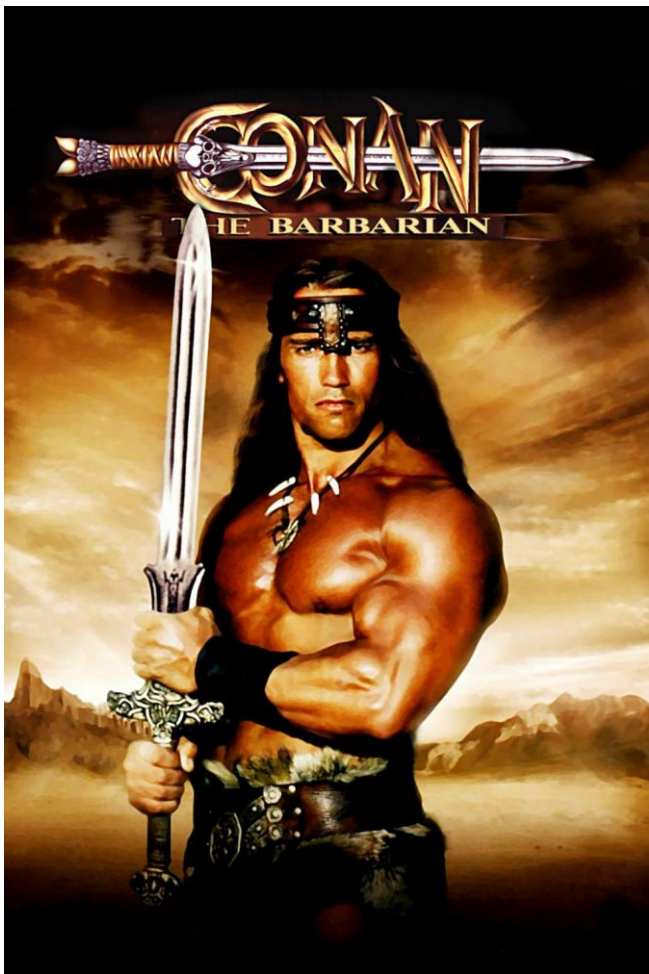
Dans la forêt, un valet, c'est à dire un apprenti chevalier, entend venir des cavaliers en armes. Ce valet deviendra Perceval le Gallois.

1 Les chevaliers font halte, le maître vient en hâte vers le valet, le salue et veut le rassurer :
« Valet, n'aie pas peur.
- Je n'ai pas peur, non, par le Sauveur en qui je crois. Êtes-vous Dieu ?
- Non, certes.
5 - Qui êtes-vous donc ?
- Je suis chevalier.
- Chevalier ? Je ne connais pas les gens de ce nom, je n'en ai jamais vu, de ma vie on ne m'en a parlé. Mais vous êtes plus beau que Dieu. Ah ! De quel cœur je voudrais vous ressembler, être tout brillant et fait comme vous. »
Le chevalier vient tout près de lui :
10 « Dis-moi, as-tu vu aujourd'hui en cette lande cinq chevaliers et trois pucelles ? »
Mais le valet s'inquiète bien de cela ! Il a d'autres curiosités en tête ! Il tend la main vers la lance, la prend et dit :
« Beau cher sire, vous qui avez nom chevalier, qu'est-ce que vous tenez là ?

- Allons, je suis bien tombé : je pensais, beau doux ami, savoir des nouvelles par toi, et c'est toi qui veut les apprendre de moi. Mais je vais te répondre tout de même. C'est ma lance.
- 15 - Vous voulez dire qu'on la lance, comme moi mes javelots ?
- Non, valet, ne sois pas si sot. Elle sert à frapper, comme cela, un bon coup [...] ».
- Le valet le saisit par le bord de l'écu et sans plus de façon :
« Qu'est-ce que cela, dit-il, et à quoi cela vous sert-il ?
- Valet, tu te moques. Tu me mets sur un chapitre où je ne te demandais rien. Par Dieu, je pensais te faire parler, et c'est moi
20 qui dois répondre à tes questions ! Mais tu auras ta réponse malgré tout, car tu me plais. On appelle écu ce que je porte. Et je dois bien faire grand cas de mon écu, car il m'est si fidèle que de quelque côté que viennent les coups de lance ou de flèche, il se met devant et les arrête tous. Voilà le service qu'il me rend. » [...]
- Le valet le tenait par le pan du haubert et le tirant à lui :
« Dites-moi, beau sire, quel est ce vêtement que vous portez ? - Eh quoi ? Ne le sais-tu pas ?
25 - Moi ? Non.
- Valet, c'est mon haubert, qui est pesant comme fer.
- Il est de fer ?
- Ne le vois-tu pas ?
- Oh ! Je ne m'y connais pas, mais sur ma foi il est bien beau. Qu'est-ce que vous en faites ? À quoi vous sert-il ?
30 - Oh ! C'est bien simple. Si tu voulais me lancer un javelot ou me décocher un trait, tu ne réussirais pas à me faire le plus léger mal.
- Dan chevalier, Dieu préserve les biches et les cerfs de pareille vêtue ! Je n'en pourrais plus tuer un seul : inutile alors de courir après. - Valet, de par Dieu, sais-tu me dire des nouvelles des chevaliers et des pucelles ? »
- Et l'autre qui n'entendait pas malice repart :
35 - Est-ce que vous êtes né comme cela ?
- Mais non, valet, impossible, personne ne peut naître ainsi.
- Qui donc alors vous a vêtu de la sorte ?
- Tu veux le savoir ?
- Certes.
40 - Tu le sauras. Il n'y a pas encore cinq jours que le roi Arthur en m'adoubant m'a fait don de tout ce harnois ».

Chrétien de Troyes *Perceval ou le Conte du Graal*

« Conan le Barbare »



John MILIUS, *Conan le Barbare* (1982)

Exposition BNF « La légende du roi Arthur »

<http://expositions.bnf.fr/arthur/expo/salle1/index.htm>

« Le combat contre le monstre et le bestiaire médiéval »

1 Monseigneur Yvain cheminait, absorbé dans ses pensées, dans une forêt profonde lorsqu'il ouït, au cœur des bois, un grand cri de douleur. Il se dirigea alors vers l'endroit d'où venait le cri. Quand il fut parvenu, il vit, dans une clairière, un lion qu'un serpent tenait par la queue : il lui brûlait l'échine en crachant des flammes ardentes. Monseigneur Yvain ne s'attarda point à contempler ce spectacle extraordinaire. En son for intérieur il se demanda auquel des deux il viendrait en

5 aide et se décida pour le lion car on ne peut que chercher à nuire à une créature venimeuse et perfide. Or le serpent est vil : sa gueule vomit des flammes de malignité. Voilà pourquoi Yvain décida de l'occire en premier.

Il tire son épée et s'avance, l'écu devant lui pour se protéger plus large qu'une marmite. Si ensuite le lion l'attaque, il ne s'esquivera pas. Mais quoi qu'il en soit, il veut d'abord lui venir en aide. Il s'y est engagé au nom de la Pitié qui le prie de porter secours à la noble bête. Avec son épée bien aiguisée, il attaque le serpent maléfique ; il le tranche jusqu'en terre et le

10 coupe en deux moitiés. Il frappe tant et plus, et s'acharne tellement qu'il le découpe et le met en pièces. Mais il fut obligé de trancher un bout de la queue du lion parce que la mâchoire du serpent sournois y était accrochée. Il veilla à en couper le moins possible.

Quand il eut délivré le lion de l'étreinte maléfique, Yvain s'attendait à ce que le lion vienne l'attaquer. Cette idée ne vint même pas à l'esprit de l'animal. Écoutez comment le lion se comporta en être noble et généreux. Il fit comme s'il se

15 rendait à lui : il se dressa sur ses pattes arrière, lui tendit ses deux pattes avant jointes et inclinait la tête vers le sol. Ensuite, il s'agenouilla et pleura à chaudes larmes pour témoigner son humilité. Messire Yvain comprit, sans l'ombre d'un doute, que le lion remerciait de cette façon celui qui l'avait sauvé du serpent et de la mort. Cette aventure lui parut fort plaisante.

Il essaya son épée salie par le venin du monstre, la remit au fourreau puis reprit son chemin. Le lion marcha à ses côtés, montrant que désormais, il le suivrait partout et ne le quitterait plus jamais car il veut servir son nouveau maître et

20 veiller sur lui.

Chrétien de Troyes, *Yvain, le chevalier au lion*

« Évolution du français, du Moyen-Âge à aujourd'hui »

En langue d'oc :

Ja nuls hom pres non dira sa rason
Adrechament, si com hom dolens non
Mas per conort deu hom faire canson
Pro n'ay d'amis, mas paure son li don,
Ancta lur es, si per ma rezenson
Soi sai dos yvers pres.

En langue d'oïl :

Ja nus hons pris ne dira sa raison
Adroitement, s'ensi com dolans non,
Mais par confort puet il faire chançon.
Mout ai d'amis, mais povre son li don.
Honte en avront, se por ma réançon
Sui ces deus yvers pris

En français contemporain :

Jamais prisonnier n'exprimera sa pensée
Exactement s'il ne parle comme un homme affligé,
Mais pour se reconforter il peut faire une chanson.
J'ai beaucoup d'amis, mais petits sont leurs dons.
La honte sera pour eux si, faute de rançon
Je reste ces deux hivers prisonnier

Richard Cœur de Lion, *Chansonnier Cangé*, XIIe siècle

6. Intégrer les EPI et les travaux collaboratifs à la démarche d'évaluation

6.1. Enjeux et modalités du travail d'équipe disciplinaire

- **Rappel : une fiche a été proposée dans le T1 du vade-mecum pour construire le projet d'équipe de Lettres en établissement.**
- Cadre de travail : le conseil d'enseignement
- Modalités de travail nécessitant habituellement une concertation sur l'évaluation :
 - **épreuves communes** : évaluations diagnostiques de début d'année ou de période si l'organisation de l'accompagnement personnalisé est disciplinaire, évaluations sommatives si les séquences sont travaillées en progression concertée par niveau, évaluations trimestrielles ou semestrielles par niveau pour ajuster les progressions ou préparer aux exigences des épreuves du DNB et à l'évaluation certificative (niveau 4^{ème} souvent) ;
 - **préparation au DNB en Troisième** : un ou deux entraînements annuels ;
 - éventuellement, **participation à un projet relatif à l'évaluation** : expérimentation académique, classes sans notes...
- Phases de travail en équipe : élaboration des sujets puis des grilles d'évaluation fondées sur différents critères : connaissances et compétences attendues et sollicitées, barème – elles peuvent être l'objet de réajustement après la lecture de productions d'élèves – harmonisation de la notation
 - en amont : il s'agit d'instaurer des habitudes de travail communes, de définir des critères objectifs, précisés, apparaissant sur les supports d'évaluation et permettant l'explicitation des attentes sans référence à un barème.

6.2. Enjeux et modalités du travail d'équipe Interdisciplinaire : exemple des EPI

La finalité est d'harmoniser le travail dans une perspective transversale avec les professeurs des autres disciplines impliquées pour valoriser une dynamique de projet et ne pas s'enfermer dans une approche technique. Il s'agit donc de :

- **construire un cadre didactique commun** :
 - définir des objectifs et des attendus communs au regard de la thématique retenue/EPI : objectifs d'apprentissages, définis en termes de connaissances, de compétences et de stratégies à mettre en place ;
 - définir les indicateurs et niveaux de compétences attendus pour évaluer les étapes d'élaboration collaborative, la production finale ;
 - repérer et sélectionner les enseignements impliqués dans les programmes ;
- **construire une pédagogie de projet cohérente, donc** :
 - établir une progression des activités : calendrier, contribution de chaque discipline (projet interdisciplinaire) et de chaque enseignant (programme disciplinaire), modalités d'intervention, productions attendues ;
 - déterminer les dispositifs de classe retenus : constitution des groupes, contribution de chaque élève / groupe ... ;
 - instaurer des habitudes de travail communes : explicitations des attentes, critères objectifs, précisés, apparaissant sur les supports d'évaluation ;
 - articuler EPI / projets / parcours.

6.3. Évaluer le travail collaboratif des élèves

6.3.1. Enjeux et modalités du travail collaboratif dans la classe

- **Enjeux pour la classe et les élèves** :
 - Expérience de socialisation, amélioration du climat de classe, intégration améliorée des apprentissages et sensibilisation à la métacognition par l'échange entre pairs
 - Cette collaboration pour aboutir à une production commune développe la motivation par le dépassement des difficultés individuelles (ex : écriture collaborative).
- **Enjeux pour l'enseignant** :
 - une gestion optimisée de la différenciation pédagogique avec un rôle de médiation et de régularisation du travail des groupes dans la classe : pendant le travail, il accompagne chaque groupe, reste en retrait, ne donne pas de réponse toute faite, ne juge pas mais apporte des aides ciblées, des conseils ... ;
 - une affirmation différente de son autorité pédagogique par rapport au cours dialogué frontal : pendant la mise en commun il écoute et prend en compte les propositions des élèves, il gère le débat ; c'est cependant lui qui valide les propos (il apporte l'assurance de la validité des résultats émis) au moment de la structuration des notions ;

- il reste responsable de l'évaluation des travaux.
- **Incidences sur les enseignements :**
 - intégration des séances collaboratives dans la séquence : articulation avec phases de travail individuel
 - choix de situations problèmes, de tâches complexes pour supports des travaux collaboratifs
- **Quelques exemples d'organisation collaborative :**
 - Organisation du travail de groupe(s) / en îlots
 - ✓ Organisation de l'espace-classe : dégager un espace de jeu théâtral par ex, créer des îlots de 4, 5 ou 6
 - ✓ Constitution des groupes :
 - *groupes de hasard* : binômes de voisins de table par ex., activités ponctuelles-courte durée (ex : le 6/6/6 6 élèves, 6 idées, 6 minutes) ;
 - *groupes d'affinités* : à laisser en libre expérimentation pour sensibiliser les élèves aux écueils d'une organisation sans critères objectivés ;
 - *groupes d'entraînement mutuel* : permettent de faciliter la tâche de chacun par le recours aux ressources du groupe ;
 - *groupes de projet* : constitués autour d'un projet de recherche, d'une production orale ou écrite-Elèves ayant compétences nécessaires à accomplissement de la tâche, favorisant transferts et réinvestissement des savoirs ;
 - *groupes de confrontation* : constitués pour favoriser la confrontation des points de vue, des représentations à dépasser pour construire ensuite des perspectives communes (débat interprétatif sur texte littéraire par ex) ;
 - *groupes de besoins* : constitués par repérage, favorisent la différenciation, temporaires et à géométrie variable - un ou plusieurs élèves peuvent avoir fonction de tutorat (ex : groupes PPRE). La constitution des groupes demande une analyse précise des résultats aux évaluations et peut s'organiser ainsi :
 - ❖ compétences acquises /travail d'un niveau plus difficile/groupe « Expert »
 - ❖ compétences en cours d'acquisition /exercices de renforcement/Groupe « Savants »
 - ❖ compétences non acquises /travail en groupe restreint, différenciation plus marquée avec éléments d'individualisation/Groupe. »Explorateurs »
 - ✓ **Place de l'élève dans le groupe** : la légitimité de chaque élève dans le groupe est fondée sur la distribution des responsabilités en fonction des aptitudes et/ou compétences de chacun (ambassadeur ou rapporteur, manager ou distributeur de la parole, scribe, maître du temps ...) et la rotation des rôles selon les tâches ou les productions.
 - **Évaluation du travail en îlots**
 - **Que va-t-on évaluer ?**
 - ✓ Le savoir-faire est ce qui est le plus souvent évalué : capacité à faire un compte-rendu, à établir un schéma, une conclusion, trouver une définition ...
 - ✓ Le savoir-être : il concerne le comportement individuel et les relations aux autres. Les critères d'évaluation paraissent alors plus subjectifs, donc plus difficiles à mettre en place mais c'est aussi là l'enjeu de la réussite du travail de groupe. Il paraît donc important de donner quelques repères aux élèves. Citons quelques critères :
 - capacité à respecter le temps imparti,
 - respecter les consignes,
 - suivre un protocole,
 - gérer le volume sonore du groupe,
 - répondre à une question,
 - demander une aide précise (autre que « je comprends rien ! »),
 - justifier les choix faits par le groupe pour réaliser une expérience,
 - rendre compte d'une expérience à l'oral, entente entre les membres du groupe ...Ces critères doivent être liés aux spécificités de chaque rôle du groupe et être énoncés à l'avance : attitude et communication dans le groupe, autonomie, organisation du travail, ...
 - La production attendue : qualités formelles, qualités des contenus et adéquation aux consignes
 - **Différentes formes d'évaluation envisageables (non exhaustif)**

- **P'auto-évaluation** : de chacun des membres du groupe en fonction du rôle qui lui a été assigné ;
 - **la co-évaluation** : observation du travail d'un élève par d'autres membres du groupe /possibilité de construire en amont les grilles d'évaluation et les critères de réussite collectivement en fonction des objectifs d'apprentissage ;
 - **P'inter-évaluation** : observation du travail d'un groupe par autre(s) groupe(s).
-
- **La pratique des ilots bonifiés** : voir l'expérience de Marie RIVOIRE, *Travailler en ilots bonifiés pour la réussite de tous*, Génération 5, Chambéry, 2012

6.3.2. Évaluer en EPI dans la discipline et de manière transversale

- **Rappel : BO 8 avril 2016 / épreuve de soutenance orale : 100 points (maîtrise de l'expression orale : 50 points ; maîtrise du sujet présenté : 50 points, critères respectifs mentionnés dans le BO).**
- L'épreuve orale de soutenance d'un projet permet au candidat de présenter l'un des projets qu'il a menés au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4 ou dans le cadre de l'un des parcours éducatifs (parcours Avenir, parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours santé) qu'il a suivis.
- Cette épreuve orale est **une soutenance** (exposé et entretien) : elle n'a pas pour objet d'évaluer le projet, individuel ou collectif, réalisé par l'élève, mais sa **capacité à exposer la démarche qui a été la sienne, les compétences et connaissances qu'il a acquises grâce à ce projet, notamment dans les domaines 1, 2, 3 du socle commun et, selon la nature du projet, les contenus plus spécifiques des domaines 4 et 5.**
- **Les candidats peuvent choisir de présenter l'épreuve individuellement ou en groupe**, sans qu'un groupe puisse excéder trois candidats. Dans tous les cas, chaque candidat fait l'objet d'une évaluation et d'une notation individuelles.
- L'évaluation de cette épreuve orale prend appui sur un travail engagé dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire défini et organisé par l'équipe enseignante ou de tout autre projet qui s'intègre dans l'un des parcours éducatifs construits par l'élève.
- L'évaluation prend en compte la qualité de la prestation orale du candidat, tant du point de vue des contenus que de son expression. Il est à noter que l'évaluation de la maîtrise de l'oral est un objectif transversal et partagé qui peut être évalué par tout enseignant de toute discipline.
- Le candidat peut, le cas échéant, présenter ce qu'il a réalisé (production sous forme de projection, enregistrement, réalisation numérique, etc.), mais cette réalisation concrète ne peut intervenir qu'en appui d'un exposé qui permet d'évaluer essentiellement les compétences orales et la capacité de synthèse. Elle ne peut donc se substituer à la présentation synthétique qu'elle peut cependant illustrer.
- **Principes de l'évaluation du projet d'EPI en cours de réalisation :**
 - **ce que l'on évalue** : la mobilisation des connaissances disciplinaires, des compétences transversales et des méthodes de travail (se projeter, conduire une action, prendre des initiatives, choisir une pratique, expérimenter de façon méthodique, demander de l'aide, chercher et trouver des ressources mais aussi travailler ensemble, s'engager, communiquer de façon adaptée), une production finale, une présentation (forme de soutenance en 3^{ème}).
 - **possibilité de fonder la démarche d'évaluation sur celle des TPE en Première sur plusieurs objets :**
 - ✓ le travail du groupe, notamment la méthode de conduite de projet et de recherches ;
 - ✓ la contribution de chaque élève au groupe : initiative et autonomie notamment ;
 - ✓ la production collective : les savoirs mobilisés, la qualité formelle ;
 - ✓ la présentation orale : individuelle ou collective mais temps de parole réparti.
- CQ : l'évaluation de l'élève s'inscrit dans celle du groupe (cf. évaluer le travail de groupe).
- Critères établis par l'équipe enseignante et déclinés par les différentes disciplines dans les phases de construction, réalisation, présentation de la production.
- Remarque : pour la présentation, il est nécessaire d'organiser des temps spécifiques permettant de croiser regards des évaluateurs

- **Évaluation transversale**
 - ✓ Identifier précisément les compétences travaillées ainsi que les domaines évalués selon la thématique retenue et le type de production envisagé : déterminer les observables et les situations d'observation, les formes d'évaluation à décliner dans les disciplines impliquées
 - ✓ **Exemples d'observables transversaux :**
 - la maîtrise de la langue à chaque étape du travail ;
 - la mobilisation et l'exploitation du numérique : recherches, production, support de présentation ...
 - ✓ Proposer des modalités d'évaluation variées mais récurrentes pour construire peu à peu les compétences et favoriser l'autonomie : à envisager par niveau dans le cycle puis par EPI/niveau –Progressivité nécessaire. La démarche de l'évaluation formative est à privilégier mais il est possible de faire converger les compétences évaluées avec celles des évaluations sommatives au sein des séquences
 - ✓ Favoriser l'autoévaluation et la co-évaluation dans les groupes, dans le souci du développement de la pensée critique et de l'autonomie
- **Évaluation disciplinaire :**
 - ✓ Investir tous les champs d'activité de la discipline dans la perspective du décloisonnement : activités d'écriture, de lecture, d'oral
 - ✓ Primauté donnée aux situations d'évaluation orale pour préparer à la soutenance finale
 - ✓ Travailler la capacité à expliciter les démarches individuelles ou collectives de recherches méthodiques par production d'écrits d'explicitation ponctuels en complément ou support des présentations orales
 - ✓ **Compétences disciplinaires observables et évaluables dans les trois phases potentielles de l'EPI :**
 - Phase de recherches :**
 - Lire des textes variés avec des objectifs divers : repérer, identifier, classer ...
 - Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires
 - Utiliser-crée des outils et ressources
 - Convoquer et confronter des références culturelles
 - Phase d'élaboration de production :**
 - Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre
 - Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces
 - Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé
 - Exploiter des lectures pour enrichir son écrit
 - Organiser la composition et l'organisation de son texte
 - Recourir à une langue correcte et riche
 - Phase de présentation**
 - Produire des discours oraux complexes à partir de supports de natures variées
 - S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ou à un interlocuteur
 - S'approprier et produire des activités orales diversifiées : rendre compte, expliquer, argumenter
 - Produire et utiliser des outils adaptés
 - Utiliser une langue et une parole adaptées
- ✓ Pour ces trois phases, les compétences de l'étude de la langue sont mobilisées et de ce fait évaluables.