



Administration générale de l'Enseignement
Service général de l'Enseignement
organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

PROGRAMME D'ÉTUDES

FRANÇAIS

464/2015/240

Enseignement secondaire ordinaire
Humanités professionnelles et techniques
2^e et 3^e degrés

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Cadre légal

Le présent programme découle de l'application de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 16 janvier 2014 déterminant *les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et déterminant les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en éducation scientifique, en français, en sciences économiques et sociales ainsi qu'en sciences humaines.*

2. Les valeurs

Destiné aux établissements de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE), le contenu de ce programme respecte la charte que le réseau offre à chacun de ses élèves et à sa famille, à savoir la possibilité de vivre et de partager les valeurs essentielles que sont :

DÉMOCRATIE

WBE forme les élèves et les étudiants au respect des Libertés et des Droits fondamentaux de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant. Il suscite l'adhésion des élèves et des étudiants à l'exercice de leur libre arbitre par le développement de connaissances raisonnées et l'exercice de l'esprit critique.

OUVERTURE & DÉMARCHE SCIENTIFIQUE

WBE forme des citoyens libres, responsables, ouverts sur le monde et sa diversité culturelle. L'apprentissage de la citoyenneté s'opère au travers d'une culture du respect, de la compréhension de l'autre et de la solidarité avec autrui.

Il développe le goût des élèves et des étudiants à rechercher la vérité avec une constante honnêteté intellectuelle, toute de rigueur, d'objectivité, de rationalité et de tolérance.

RESPECT & NEUTRALITÉ

WBE accueille chaque élève et chaque étudiant sans discrimination, dans le respect du règlement de ses établissements scolaires. Il développe chez ceux-ci la liberté de conscience, de pensée, et la leur garantit. Il stimule leur attachement à user de la liberté d'expression sans jamais dénigrer ni les personnes, ni les savoirs.

ÉMANCIPATION SOCIALE

WBE travaille au développement libre et graduel de la personnalité de chaque élève et de chaque étudiant. Il vise à les amener à s'approprier les savoirs et à acquérir les compétences pour leur permettre de prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.

Actif face aux inégalités sociales, WBE soutient les moins favorisés afin qu'aucun choix ne leur soit interdit pour des raisons liées à leur milieu d'origine.

Confiants en eux, conscients de leurs potentialités, l'élève et l'étudiant construisent leur émancipation intellectuelle, gage de leur émancipation sociale.

3. Aspects novateurs

Ces aspects novateurs résident tant dans les référentiels que dans ce programme lui-même dont il décline le « comment enseigner ».

3.1. Les référentiels

Les nouveaux référentiels interréseaux ont considérablement resserré les liens qui les unissaient aux programmes. En effet, si les référentiels élaborés entre 1997 et 1999, dans la foulée de l'adoption de l'enseignement par compétences, laissaient une grande latitude aux pouvoirs organisateurs tant en termes de contenus d'apprentissage que d'approche méthodologique, il n'en va pas de même pour ceux visés par l'AGCF du 16.01.2014. En effet, les contenus – compétences ET ressources – y sont listés de manière exhaustive, homogénéisés et répartis en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). De plus, ces référentiels précisent les processus (connaître – appliquer – transférer) à activer ainsi que les attendus en termes de productions tant pendant les apprentissages que lors de l'évaluation.

Enfin, ils précisent les attendus au terme de l'étape intermédiaire dans le cursus que représente la fin du deuxième degré.

Pour toutes ces raisons, les référentiels sont repris intégralement dans le présent programme.

3.2. Le programme

Le balisage des contenus évoqués ci-dessus laisse néanmoins suffisamment de champs aux pouvoirs organisateurs pour y développer leur spécificité.

Wallonie-Bruxelles Enseignement a souhaité imprimer la sienne en dotant tous les programmes visés par l'AGCF du 16.01.2014 d'un canevas commun, décliné en un volet **orientation**, un volet **structure** et un volet **formel** et envisage de pérenniser ce canevas pour les programmes à venir.

Orientation

- Afin de répondre au découpage du référentiel mais également dans un souci d'aide à la planification des apprentissages, le présent programme en tant qu'entité couvre **un degré**, dans sa forme (un seul document) comme dans son contenu.
- Une fois découpés en degrés, les apprentissages doivent s'insérer dans le continuum plus vaste que constitue l'ensemble des Humanités. Ainsi, ce programme organise les contenus de sorte qu'ils s'arriment à ce que l'élève est sensé maîtriser tant en amont qu'en aval – lorsqu'aval il y a. De même, il respecte une gradation dans la difficulté des types d'activités proposés.
- Par-delà la dichotomie obligatoire-facultatif, ce programme cible certains contenus comme prioritaires ou **incontournables**. Cette différenciation peut s'opérer selon la forme d'enseignement où ces contenus sont enseignés ou encore selon la manière dont ils sont abordés.
- Ce programme envisage un redécoupage de l'année scolaire avec l'aménagement de périodes « tampon ». Contrairement aux pratiques habituelles en termes de remédiation et dans un souci d'excellence, ces périodes seront réservées à **TOUS** les élèves afin qu'ils améliorent leurs performances quelles qu'elles soient. Ces périodes poursuivent un triple but : **remédier** aux lacunes, **consolider** les acquis et offrir des activités de **dépassement (RCD)**. Le programme fait donc apparaître clairement que les évaluations sommatives se pratiquent **idéalement** en deux temps suivant le schéma : **SOMMATIVE 1 – RCD – SOMMATIVE 2**.
- Conformément aux référentiels qui préconisent d'évaluer chacun des trois processus à mettre en œuvre (connaître, appliquer et transférer), le présent programme propose une pondération

minimale entre ces trois processus qui réservera, au fil des degrés, une part croissante au processus de transfert.

- Les référentiels interréseaux fixant clairement des attendus identiques à l'issue des Humanités professionnelles et techniques, il est apparu cohérent de rédiger **un même programme** pour l'ensemble de l'enseignement qualifiant. Cette option n'empêche cependant pas à l'intérieur du programme une certaine différenciation selon la forme d'enseignement, les chemins empruntés pour atteindre l'attendu ou via un recalibrage des proportions d'essentiel et d'accessoire.
- Le présent programme met en exergue l'importance du **respect de la norme linguistique** dans les productions attendues.

Structure

- Dans la perspective de donner sens aux apprentissages mais également pour assurer leur pérennité, il apparaît incontournable de leur donner **une dimension métacognitive**. Celle-ci propose à l'élève un retour sur la démarche qu'il a adoptée mais va plus loin que la simple explicitation de cette dernière. Il s'agit plutôt pour l'élève d'analyser le pourquoi et le comment des choix opérés dans la résolution d'un problème et d'ainsi installer une relation réellement pérenne au savoir. C'est pourquoi ce programme prévoit des phases visant à faire émerger une dimension métacognitive dans les apprentissages.
- Plutôt que des exemples de grilles critériées d'évaluation, ce programme contient des indications méthodologiques permettant aux enseignants d'élaborer leurs propres grilles.

Forme

- Le présent programme se présente sous la **forme évolutive de classeurs** contenant plusieurs cahiers parmi lesquels la présente introduction générale et le référentiel interréseaux.
- De même, au-delà de la charte graphique en vigueur pour toutes les publications de l'AGE, **une présentation commune** aux programmes est d'application.

RÉFÉRENTIEL

**Arrêté du Gouvernement de la Communauté française
déterminant les compétences terminales et savoirs requis
à l'issue de la section de transition des humanités
générales et technologiques en mathématiques, en sciences
de base et en sciences générales et déterminant les
compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la
section de qualification des humanités techniques et
professionnelles en éducation scientifique, en français, en
sciences économiques et sociales ainsi qu'en sciences
humaines**

A.Gt 16-01-2014

M.B. 17-04-2014

Le Gouvernement de la Communauté française,

Vu le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, notamment les articles 25, 26 et 35;

Vu le décret du 5 mai 1999 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin-grec à l'issue de la section de transition;

Vu le décret du 30 mars 2000 portant confirmation des compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de la section de qualification, les compétences terminales et savoirs requis en éducation physique à l'issue de la section de qualification et les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études;

Vu le décret du 8 mars 2001 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en sciences à l'issue de la section de transition;

Vu l'avis favorable du Conseil général rendu le 28 mai 2013;

Vu les négociations menées avec les pouvoirs organisateurs en date du 24 septembre 2013 et du 7 octobre 2013;

Vu les négociations menées avec les organisations syndicales en date du 24 septembre 2013;

Vu l'avis du Conseil d'Etat n° 54.497/2 donné le 27 novembre 2013; en application de l'article 84, § 1^{er}, 1^o, des lois sur le Conseil d'Etat, coordonnées le 12 janvier 1973;

Sur la proposition de la Ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale;

Après la délibération,

Arrête :

Article 1^{er}. - Les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales sont déterminés dans les annexes I à III du présent arrêté.

Article 2. - Les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en français, en histoire et géographie, en sciences économiques et sociales et en



formation scientifique sont déterminés dans les annexes IV à VII du présent arrêté.

Article 3. - Tout pouvoir organisateur organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux compétences terminales et savoirs communs visés aux articles 1 et 2 du présent arrêté aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Article 4. - Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en oeuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Elle ne peut, notamment, avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

Article 5. - § 1^{er}. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur :

1° indique les modes d'apprentissage décrits dans les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques ou dans les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles dont il estime la définition trop contraignante pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en oeuvre son propre projet pédagogique, en motivant en quoi chaque mode d'apprentissage restreint cette mise en oeuvre;

2° décrit les modes d'apprentissage alternatifs qu'il entend mettre en oeuvre;

3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 4.

§ 2. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande.

Sous peine d'être irrecevable, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par lettre recommandée à la poste, auprès du Gouvernement, au plus tard dix mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en vigueur.

Article 6. - § 1^{er}. Il est créé une commission chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation.

Cette commission comprend :

1° l'Administrateur général de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, qui préside la commission;

2° un délégué de la Commission de pilotage;

3° au moins un membre du service général de l'inspection désigné par le Gouvernement, sur proposition de l'Inspecteur général coordonnateur et au



moins un membre du service général de l'inspection pour chaque discipline visée par la demande de dérogation, désigné par l'inspecteur général coordonnateur;

4° le président et le vice-président du Conseil général de l'enseignement secondaire, sauf si l'un de ceux-ci est déjà membre de la commission à un autre titre auquel cas ledit Conseil général désigne un autre de ses membres;

5° deux à quatre experts universitaires ou de hautes écoles en pédagogie désignés par le Gouvernement;

6° deux représentants du Gouvernement siégeant avec voix consultative.

Le mandat des membres de la commission est gratuit.

La commission est convoquée par le président.

La convocation contient l'ordre du jour.

La commission ne délibère valablement que si la moitié des membres sont présents. L'avis est émis à la majorité des membres présents. En cas de parité des voix, la voix du président est prépondérante.

Pour ce qui concerne les autres modalités de fonctionnement, la commission fixe son règlement d'ordre intérieur qui est soumis pour approbation au Gouvernement.

§ 2. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la commission.

Dans un délai de deux mois, ne courant pas en juillet ni août, la commission transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en oeuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur;

2° le respect de l'article 4.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur concerné par lettre recommandée à la poste. Le pouvoir organisateur dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

Article 7. - Au terme de la procédure visée à l'article 6, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement de la Communauté française la dérogation accordée.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée aux articles 17, 27 et 36 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

Article 8. - Le présent arrêté remplace les compétences et savoirs confirmés par :

- l'article 2 du décret du 5 mai 1999 portant confirmation des

compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin-grec à l'issue de la section de transition;

- l'article 1^{er} du décret du 30 mars 2000 portant confirmation des compétences terminales et savoirs communs requis à l'issue de la section de qualification, les compétences terminales et savoirs requis en éducation physique à l'issue de la section de qualification et les compétences minimales en matière de communication dans une langue moderne autre que le français à l'issue de la section de qualification, lorsque l'apprentissage d'une langue moderne figure au programme d'études;

- le décret du 8 mars 2001 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en sciences à l'issue de la section de transition.

Article 9. - Les compétences et savoirs déterminés par le présent arrêté entrent en vigueur au 1^{er} septembre 2015 pour les 3^e et 5^e années, au 1^{er} septembre 2016 pour les 4^e et 6^e années et au 1^{er} septembre 2017 pour la 7^e année.

Article 10. - Le présent arrêté entre en vigueur le 1^{er} mai 2014.

Bruxelles, le 16 janvier 2014.

Le Ministre-Président,

R. DEMOTTE

La Ministre de l'Enseignement obligatoire et de promotion sociale,

Mme M.-M. SCHYNS

Les annexes ne sont pas reproduites. Vous pouvez les consulter via les liens ci-dessous. Lorsque vous cliquez sur ce lien, patientez jusqu'à ce que le téléchargement soit terminé. (Ctrl click)

http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2014/04/17_1.pdf

http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2014/04/17_1_2.pdf

http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2014/04/17_1_3.pdf

http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2014/04/17_1_4.pdf

Compétences terminales en français

HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

PREAMBULE

Pourquoi une réécriture des référentiels ?

Il y a déjà plus de quinze ans, les acteurs scolaires prenaient connaissance de la réforme des compétences (1998-1999: mise en œuvre du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre). Dès ce moment et jusqu'à ce jour, les acteurs de terrain confrontés à l'énoncé des compétences de leur discipline n'ont cessé de poser des questions fondamentales, comme par exemple : « quand on me parle de telle compétence, de quoi s'agit-il en définitive? », « que me demande-t-on exactement d'enseigner? », « comment vais-je m'y prendre pratiquement pour atteindre l'objectif ambitieux que l'on m'assigne? ». Les référentiels conçus entre 1997 et 1999 ne répondaient guère à de telles préoccupations.

Si la question du « *comment enseigner?* » relève bien des programmes et recommandations méthodologiques propres aux différents Pouvoirs Organisateurs et, plus encore, s'adresse à l'invention pédagogique quotidienne des enseignants, il n'en demeure pas moins que le législateur se doit d'être précis quant au « *quoi enseigner?* ». En l'occurrence, concernant les compétences, il convient de les « modéliser » au moins en précisant, pour chacune d'elles, quelles sont les ressources à mobiliser, quels sont les processus ou démarches à activer et enfin quelles sont les productions à viser, et ce tant du point de vue de l'apprentissage que de celui de l'évaluation.

Modéliser une compétence, en terme de prescrits, c'est en affiner la représentation pour tous les acteurs et partenaires de l'apprentissage ; c'est aussi établir un contrat didactique qui permet de définir des niveaux de maîtrise communs à chaque étape importante du cursus (CEB, CE1D, CESS, CQ...); c'est enfin viser davantage de cohérence au fil des parcours scolaires.

En effet, force est de constater que notre enseignement, au vu de son organisation, connaît certaines faiblesses structurelles. Notamment :

- l'hétérogénéité des programmes (des différents réseaux) les rend parfois quasi inconciliables et génère des inconvénients majeurs, particulièrement en cas de changement d'école et de réseau, mais aussi en cas d'élaboration d'épreuves d'évaluation externe ;
- des ruptures et des incohérences apparaissent dans les cursus d'apprentissages, tant au niveau des savoirs que des compétences ;
- dans les décrets relatifs aux socles de compétences et aux compétences terminales, les « savoirs requis » en vue de l'exercice de ces compétences ont souvent été définis de façon trop vague.

Ces considérations, maintes fois corroborées par le Service général de l'Inspection, appellent donc à la construction d'une planification réfléchie de l'enseignement des « compétences », et plus particulièrement des « ressources » et « processus » nécessaires à leur mise en œuvre. Il est important en effet :

- de veiller à une certaine continuité des apprentissages d'une année à l'autre, d'une école à l'autre, d'un réseau à l'autre,
- de préciser, en interréseaux, de manière consensuelle et pour un certain nombre de disciplines, des « ressources » qui sont réellement utiles à l'exercice des compétences et que l'on peut raisonnablement considérer comme les fondements d'une culture citoyenne dans le champ disciplinaire concerné.

Il fallait donc réécrire des référentiels qui soient plus précis, plus concrets, plus lisibles en termes de continuité, finalités et contenus des apprentissages et qui puissent favoriser l'organisation d'une planification coordonnée au sein d'un établissement, d'un degré et d'un champ disciplinaire par les acteurs concernés.

La réécriture desdits référentiels a été balisée par un cahier des charges destiné à fournir aux différents groupes de travail disciplinaires un cadre de référence commun. Celui-ci porte d'une part sur l'organisation cohérente des prescrits et d'autre part sur la modélisation des compétences telle qu'attendue. Les lignes qui suivent en synthétisent les éléments essentiels.

Des unités d'acquis d'apprentissage

Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, le référentiel est présenté selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). L'approche par unités d'acquis d'apprentissage permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres. Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.

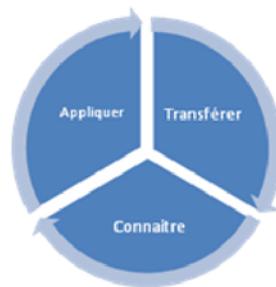
- L'expression « **unité d'acquis d'apprentissage** » désigne « *un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué* ».
- L'expression « **acquis d'apprentissage** » désigne « *ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage* ».
- Le terme « **compétence** » désigne « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Des ressources, des processus, des stratégies transversales

Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées.

- Le listage de **ressources** permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.
- L'identification de **processus** permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions :
 - connaître = Construire et expliciter des ressources
 - appliquer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entraînées
 - transférer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans toutes les UAA, et ce en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève. En outre, leur ordre de succession n'est pas prédéterminé : elles peuvent se combiner et interagir de différentes façons, comme le suggère le schéma ci-dessous. Ainsi, la présentation de ces trois dimensions sous la forme d'interactions vise à souligner le fait que les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et (re)configurent au fil des activités d'application et de transfert.



- Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historique, démarche géographique...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques...) : par convention, elles sont ici dénommées « **stratégies transversales** ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

Des connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éluder la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des **savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entraînement**, afin d'en assurer la maîtrise conceptualisée (connaitre) et surtout la mobilisation dans des situations entraînées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

Dans chaque unité, la dimension « **connaître** » correspond à la nécessité d'outiller les élèves de connaissances suffisamment structurées et détachées d'un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâches d'application et/ou de transfert).

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts¹, modèles², théories³) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique, mais de développer chez l'élève un **niveau « méta »** : être capable à la fois d'explicitier ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « *je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir (concept, modèle, théorie...) ou tel savoir-faire (procédure, démarche, stratégie...)* ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

Des applications et des transferts

Il est opportun, dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, de distinguer des tâches ou productions qui sont de l'ordre de l'application et des tâches ou productions qui sont de l'ordre du transfert.

- Dans **l'application**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches

¹ Les termes « **notion** » et « **concept** » sont parfois synonymes. Ils réfèrent l'un et l'autre à une représentation utilisée pour parler d'une situation ou d'une famille de situations : généralement, on utilise plutôt le terme « concept » dans un cadre théorique explicite (par exemple, le concept d'*accélération* en physique ou d'*immigration* en histoire) et le terme « notion » dans une approche moins formalisée (par exemple, la notion de *souffrance* qui peut varier selon les paradigmes disciplinaires). Nous retiendrons la définition du concept de BRITT-MARI-BARTH : « Un concept est une construction culturelle produite par une démarche d'abstraction » dans BRITT-MARI BARTH, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993, pp.80-81.

² Le terme « **modèle** » (ou modélisation) désigne une construction matérielle ou mentale qui permet de rendre compte du réel, avec une plus ou moins grande complexité : par exemple, le modèle de la *cellule*.

³ Le terme « **théorie** » désigne généralement un modèle élaboré qui intègre et synthétise une série d'autres modèles : par exemple, la théorie de l'*évolution* en biologie.

sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ». La compétence de lecture de la consigne n'en reste pas moins déterminante.

Le caractère standard d'une situation ou d'un problème proposé est identifiable par rapport aux paramètres qui délimitent la classe des problèmes ou des situations pour le traitement desquels les conceptualisations et les procédures adéquates sont connues de l'élève. Les tâches d'application portent donc sur des problèmes ou situations parents de ceux travaillés en classe et susceptibles d'être résolus par l'élève en fonction de problèmes ou situations « phares » qui serviront de référents pour résoudre ce type de problèmes ou situations.

- Dans le **transfert**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles », est plus forte : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

De l'application au transfert :

Plus une tâche combine les différents paramètres ci-dessous, plus elle tend vers le transfert des connaissances et compétences

- + **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix
- + **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations-types d'apprentissage
- + **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie... en fonction d'un contexte spécifique
- + **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

Concrètement, le référentiel se présente sous la forme de fiches formatées **sur la base des mêmes paramètres**.

- **La partie supérieure** permet d'identifier l'unité d'acquis d'apprentissage, en précisant le domaine disciplinaire concerné et les finalités du processus d'apprentissage en termes de compétences.
- **Le volet inférieur** décrit l'UAA d'un point de vue opérationnel : les ressources incontournables pour l'exercice des compétences, les processus mis en œuvre dans des activités, les stratégies transversales convoquées.

Qui rédige les référentiels ?

Le processus de production des référentiels de compétences terminales est fixé par le décret « Missions »⁴.

Selon les termes décrétaux, les groupes de travail chargés de produire les référentiels « sont composés de représentants de l'enseignement secondaire, de l'inspection et de l'enseignement supérieur. Les groupes de travail entendent, à titre d'expert, toute personne qu'ils jugent utile. Le nombre total des représentants de l'enseignement supérieur ne peut être supérieur au nombre de représentants de l'enseignement secondaire ».

En cours de travail, des échanges avec des groupes-tests composés entre autres d'enseignants de la discipline ont été menés pour enrichir et amender les productions. Tant dans les groupes de travail que dans les groupes-tests les acteurs de terrain sont donc présents.

⁴ Article 25 pour les Humanités générales et technologiques et article 35 pour les Humanités professionnelles et techniques. Le mode d'organisation et de fonctionnement de ces groupes est précisé par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française en date du 29 octobre 1997.

RÉFÉRENTIEL DES COURS DE FRANÇAIS

Table des matières

- **Vue d'ensemble du référentiel**

- **Introduction**
 - **Structure générale du référentiel**
 - **Structure des unités d'acquis d'apprentissage**

- **Stratégies transversales**
 - **En réception : lecture et écoute**
 - **En production : écriture et prise de parole**

- **Unités d'acquis d'apprentissage**
 0. Justifier, expliciter
 1. Rechercher l'information
 2. Réduire, résumer et synthétiser
 3. Défendre une opinion par écrit
 4. Défendre oralement une opinion et négocier
 5. S'inscrire dans une œuvre culturelle
 6. Relater et partager des expériences culturelles

Vue d'ensemble du référentiel

STRATÉGIES TRANSVERSALES		
<p>A. En réception : lecture et écoute Présentation schématique des activités de lecture et d'écoute Zoom sur les processus et stratégies de lecture et d'écoute</p> <p>B. En production : écriture et prise de parole</p> <p>1. Écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation schématique de l'activité d'écriture ○ Zoom sur les opérations d'écriture ○ Normes de l'écrit <p>2. Prise de parole</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Présentation schématique de l'activité de prise de parole ○ Zoom sur les opérations de prise et de parole ○ Normes de l'oral 		
UNITÉS D'ACQUIS D'APPRENTISSAGE	DEUXIÈME DEGRÉ COMPÉTENCES À DÉVELOPPER ET PRODUCTIONS/OBJETS	TROISIÈME DEGRÉ COMPÉTENCES À DÉVELOPPER ET PRODUCTIONS/OBJETS
<p>UAA0 Justifier, expliciter</p>	<p style="text-align: center;">Justifier une réponse scolaire</p> <p style="text-align: center;">Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur</p> <p><u>Productions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Justification scolaire orale et écrite • Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche • Discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) au 3^e degré 	
<p>UAA1 Rechercher l'information</p>	<p>Naviguer dans un texte écrit imprimé (dictionnaire, encyclopédie, journal, catalogue...) et sélectionner l'information</p> <p>Naviguer dans un texte hypermédia (encyclopédie en ligne, site de référence...) et sélectionner l'information</p> <p><u>Production:</u> L'information adéquate soulignée ou (re)copiée, transcrite ou enregistrée avec références</p>	<p>Naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia et un hypermédia ; sélectionner des textes et des informations adéquats</p> <p><u>Production :</u> Portefeuille (papier et/ou numérique) de textes référencés, organisés avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information</p>
<p>UAA2 Réduire, résumer et synthétiser</p>	<p>Réduire un texte Résumer un texte</p> <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction d'un texte et/ou • Résumé (sous la forme, au choix, d'un sommaire, d'une notice, d'un pavé informatif, d'un chapeau ou genre équivalent) pour informer autrui 	<p>Résumer un texte. Cf. 2^e degré</p> <p>Synthétiser un ensemble de textes portant sur un même sujet</p> <p><u>Productions</u></p> <p>Au départ d'un portefeuille de textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réponse écrite synthétique à une (ou plusieurs) question(s) • Exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia ou équivalent)

<p>UAA3 Défendre une opinion par écrit</p>	<p>Prendre position et étayer une opinion ou une demande</p> <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Opinion : avis argumenté (relatif à un choix, à une appréciation personnelle...) Demande : lettre ou courriel de demande (ou genre équivalent) dans une relation asymétrique 	<p>Réagir et prendre position</p> <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avis argumenté en réaction à une opinion (réponse à un courrier des lecteurs, forum sur le Web ou genre équivalent) Réclamation : lettre ou formulaire de réclamation (ou genre équivalent) dans une relation asymétrique
<p>UAA4 Défendre oralement une opinion et négocier</p>	<p>Défendre oralement une opinion et l'étayer</p> <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Opinion : avis argumenté (relatif à un choix, à une appréciation personnelle ...) Demande (dans une relation asymétrique) 	<p>Discuter / négocier en vue d'aboutir à une décision/position commune</p> <p><u>Productions</u> (en présence d'un animateur/modérateur)</p> <ul style="list-style-type: none"> Discussion Négociation
<p>UAA5 S'inscrire dans une œuvre culturelle</p>	<p>S'inscrire dans une œuvre culturelle en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p>Œuvre culturelle source :</p> <ul style="list-style-type: none"> forme brève (dicton, maxime ou genre équivalent) texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée...) ou picturale <p><u>Productions</u></p> <p>Trois interventions personnelles mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... Recomposer : fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions ; insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral, audiovisuel ou multimédiatique 	<p>S'inscrire dans une œuvre culturelle en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant</p> <p>Œuvre culturelle source :</p> <ul style="list-style-type: none"> forme brève (dicton, maxime ou genre équivalent) texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée...) ou picturale <p><u>Productions</u></p> <p>Trois interventions personnelles mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... Recomposer : fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions ; insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral, audiovisuel ou multimédiatique <p>Au terme du troisième degré, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre</p>

<p>UAA6 Relater et partager des expériences culturelles</p>	<p>Relater une rencontre avec une œuvre culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique...) et une autre œuvre non littéraire au choix (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, audiovisuel...) <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral ou à l'écrit, trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation personnelle motivée) 	<p>Partager des expériences culturelles personnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique...) et une œuvre non littéraire au choix (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, audiovisuel, multimédia interactif...) <p><u>Productions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral ou à l'écrit, récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation personnelle motivée) • Dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6)
--	--	---

INTRODUCTION

Quel jeune adulte allons-nous former? De quelles ressources indispensables la discipline « Français » peut-elle le pourvoir quelle que soit la suite de son parcours? Telles sont les questions qui guident ce projet de formation.

Le français est à la fois, langue d'enseignement, langue de communication et langue de culture. La langue donne accès au monde des connaissances et contribue à la structuration de la pensée.

La maîtrise du français conditionne la réussite scolaire, la réussite des échanges interpersonnels, la construction de l'individu, la connaissance du monde et le sentiment d'appartenance à une communauté.

Le cours de français poursuit une visée d'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) et d'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, de citoyens critiques et engagés, d'acteurs culturels).

Ces objectifs sont poursuivis au travers de sept unités d'acquis d'apprentissage :

- Justifier, expliciter
- Rechercher l'information
- Réduire, résumer et synthétiser
- Défendre une opinion par écrit
- Défendre oralement une opinion et négocier
- S'inscrire dans une œuvre culturelle
- Relater et partager des expériences culturelles

Une attention particulière a été portée aux langages et technologies numériques. Ils nécessitent des ressources nouvelles et spécifiques.

Lire un document hypertextuel ou hypermédia (potentiellement infini) sur écran n'est pas l'équivalent de la lecture d'un texte fini sur support papier. L'échange écrit sur un forum du WEB modifie les caractéristiques de l'écrit (qui se fait plus dialogique, instantané) et les paramètres de la situation de communication (destinataire particulier, mais aussi tout destinataire virtuel...)...

Le cours de français qui se donne pour objet privilégié d'investigation et d'apprentissage les formes de communication, ne peut plus ignorer celles qui deviennent majoritaires aujourd'hui.

Structure générale du référentiel

Le présent référentiel est commun aux enseignements de qualification technique et professionnel. Il ne contient donc pas de différences en termes d'attendus entre les deux filières d'enseignement.

Les unités d'acquis d'apprentissage sont un mode de description des attendus au terme des apprentissages. Elles ne correspondent donc pas à des séquences d'apprentissage. Leur ordre de présentation n'est ni hiérarchique, ni séquentiel.

Les attendus des unités sont organisés par degré et selon une progression en spirale. Le *troisième degré* de chaque unité impose des productions et mobilise des *ressources* installées au *deuxième degré* tout en les complexifiant. De plus, les situations d'interaction sont spécifiques au troisième degré.

La durée du cursus scolaire varie selon la filière d'enseignement. Au troisième degré, l'enseignement professionnel bénéficie de trois années pour l'obtention du CESS. Conformément à la démarche spiralaire, on mettra ce temps à profit pour poursuivre les apprentissages qui n'auront pas pu être finalisés au deuxième degré.

Structure des unités d'acquis d'apprentissage

Toutes les unités ont été construites à partir d'une même structure :

Français	
UAA	
Titre de l'unité (1)	
Deuxième ou troisième degré	
Compétences à développer (2)	
La(les) compétence(s) : Production(s) :	
Processus	Ressources (5)
<p style="text-align: center;">Appliquer (3) Transférer (3)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>• •</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Connaître - expliciter des ressources (4)</p> <p>• •</p>	<p>Pour...</p> <p>• • •</p>
Stratégies transversales (6)	

Titre de l'unité (1)

Il exprime d'une manière synthétique les actions attendues des élèves.

Les compétences à développer (2)

Les compétences sont formulées avec des verbes opérateurs spécifiant les différences entre les deuxième et troisième degrés.

Des *productions*, manifestations des compétences, sont précisées et le plus souvent exprimées en termes de genres communicationnels écrits, oraux, multimédias.

Les processus

Les processus sont exprimés en termes de tâches évaluables qu'il conviendra de contextualiser. Comme le montre le schéma ci-dessous, ces trois processus sont combinatoires.



Appliquer/transférer (3)

Les tâches d'application et de transfert se distinguent au niveau :

- du degré de complexité/intégration

- Les tâches d'*application*, par leur caractère plus circonscrit et ciblé, ne mobilisent pas l'ensemble des ressources, mais une partie de celles-ci. Les tâches ont pour but d'automatiser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe présentée en *transférer*.

- Les tâches de *transfert*, par leur caractère plus complexe, sont susceptibles de mobiliser l'ensemble des ressources. Elles intègrent potentiellement l'ensemble des tâches précisées dans *appliquer*. C'est à ce niveau que l'élève doit être capable de réaliser les *productions* attendues.

- du degré d'autonomie de l'élève :

- Les tâches d'*application* contraignent l'élève à mobiliser certaines ressources ou procédures de résolution de la tâche complexe.
- Les tâches de *transfert* laissent à l'élève le soin et la liberté de mobiliser les ressources et procédures de résolution qu'il juge utiles.

Chaque tâche d'*application* est reprise dans la colonne des *ressources* par un item souligné coiffant les ressources liées à la tâche.

À propos du *transfert* en français

On a l'habitude de caractériser le transfert par l'adaptation à des situations nouvelles. En français, toute tâche globale peut être considérée, du moins en partie, comme nouvelle.

Sujet, situation de communication, texte ou document varient d'une tâche à l'autre et font que l'élève ne doit jamais simplement « refaire ». Il est bien face à une situation nouvelle qui requerra d'office ses capacités d'ajustement et de transfert.

Le caractère *inédit* a donc été volontairement limité et non étendu à la maîtrise d'autres genres communicationnels ou à d'autres supports (écrits, oraux, multimédias) que ceux travaillés dans les tâches d'*application*.

Connaitre / expliciter ses ressources (4)

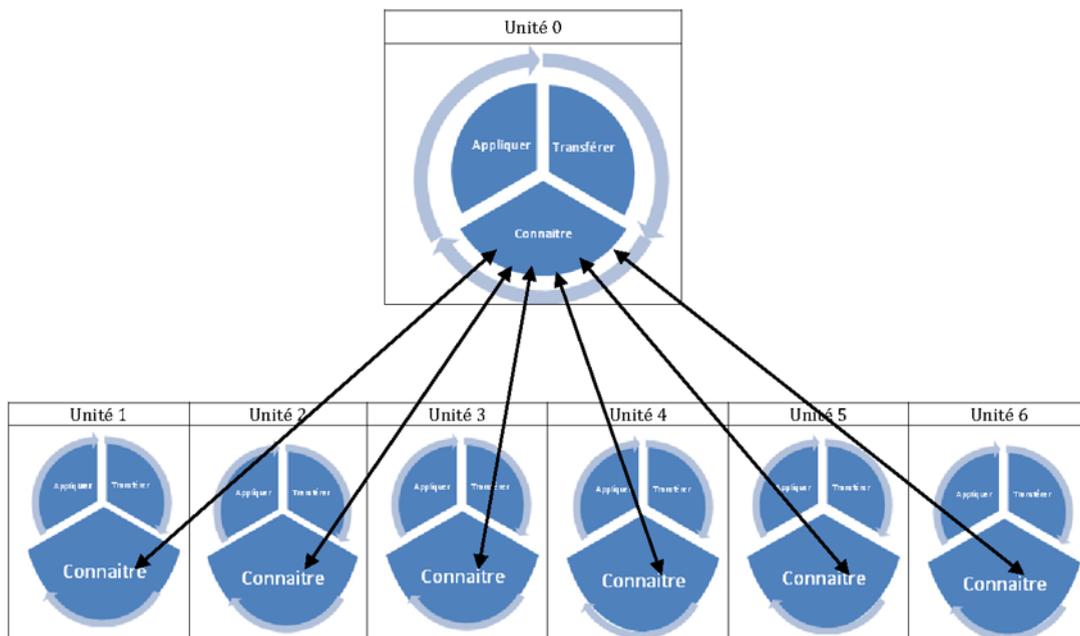
Que ce soit sous la forme d'une justification ou d'une explicitation de procédures, l'élève est tenu, en contexte, dans le cadre d'une tâche d'application ou de transfert, d'explicitier ses ressources et, par là, de faire la preuve de ses connaissances.

Ce passage par l'explicitation et donc la conceptualisation est particulièrement nécessaire pour les élèves du qualifiant qui ont souvent un rapport au savoir ancré dans le particulier et l'action immédiate source de nombreux malentendus cognitifs⁵.

L'accès à la posture réflexive (métacognition) et à sa verbalisation étant peu aisé, une unité spécifique (UAA 0) leur est consacrée.

L'unité 0 a une dimension intradisciplinaire. Elle s'incarne dans le processus *connaitre* de toutes les autres unités.

⁵ Cf. les études de CHARLOT, LAHIRE, BONNERY...



À propos de la métacognition

Si les tâches d'*application* et de *transfert* sont par définition contextualisées et particulières, leur seule réalisation ne garantit pas la décontextualisation/recontextualisation des ressources. Il est nécessaire que l'élève prenne explicitement conscience qu'au-delà de l'activité particulière, il construit et mobilise des ressources transférables qui doivent être formalisées.

De même, la seule *production* ne permet pas toujours de comprendre la démarche de l'élève. Tant pour l'apprentissage de l'élève que pour l'information du professeur, il est donc nécessaire d'accompagner les tâches d'application et de transfert d'une explicitation des ressources mobilisées (quelles ressources j'ai mobilisées, comment j'ai procédé, ce que j'ai voulu exprimer...).

Les ressources (5)

Les ressources désignent l'ensemble de savoirs, savoir-faire nécessaires à l'exercice de la compétence et des productions attendues de l'unité.

On ne trouvera pas de ressources précises relatives à des contenus particuliers. Ainsi dans l'UAA 3, le sujet de l'argumentation n'est pas défini. Il en va de même dans les UAA 5 et 6 où des domaines culturels sont décrits mais sans mention d'œuvre particulière.

Chaque ensemble de ressources est chapeauté par un item (mis en valeur par le soulignement) qui renvoie à une tâche d'application.

Au troisième degré, seules les ressources *supplémentaires* à celles du deuxième degré sont reprises.

Les stratégies transversales (6)

Leur description précède les unités d'acquis d'apprentissage (cf. supra). Un système explicite de renvoi y fait référence dans la description des ressources de chaque unité.

Les stratégies transversales

Les *stratégies transversales* concernent les processus/stratégies de lecture et d'écoute, les opérations d'écriture et de prise de parole sollicités dans les différentes unités.

La description de ces stratégies – en lien étroit avec les unités – est précédée d'une *présentation schématique des activités de lecture et d'écoute, d'écriture et de prise de parole*.

Français		
UAA 1		
Rechercher l'information		
Deuxième degré		
Compétences à développer		
Naviguer dans un texte... Production : • ...		
←————→		
Processus	Ressources	
Appliquer	Transférer	
Dans un ou plusieurs contextes		
<ul style="list-style-type: none"> Identifier et comprendre la consigne de recherche Identifier un texte... 	<p><u>Pour identifier et comprendre la consigne de recherche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <p><u>Pour identifier un texte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 	
←————→		
Connaitre – expliciter des ressources		
Stratégies transversales		

L'association lecture-écoute s'explique par les supports et les tâches de réception imposés dans les unités. La réception porte aussi bien sur des textes écrits, hypertextuels ou iconiques que sonores, multimédias et hypermédias²⁹.

Par ailleurs, l'écoute est également sollicitée dans les prises de parole avec interaction.

Une page consacrée respectivement aux *normes de l'écrit et de l'oral* complète les *stratégies*.

Ces *stratégies* font partie intégrante des *ressources* spécifiques à chaque unité.

A. En réception : lecture et écoute

- Présentation schématique des activités de lecture et d'écoute
- Zoom sur les processus et stratégies de lecture et d'écoute

²⁹ Texte numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

B. En production : écriture et prise de parole

Écriture

- Présentation schématique de l'activité d'écriture
- Zoom sur les opérations d'écriture
- Normes de l'écrit

Prise de parole

- Présentation schématique de l'activité de prise de parole
- Zoom sur les opérations de prise et de parole
- Normes de l'oral

A. En réception : lecture et écoute

- **Présentation schématique des activités de lecture et d'écoute**

La lecture et l'écoute peuvent être définies comme des activités de (co)construction de sens (compréhension/interprétation) réalisées par un récepteur dans un contexte particulier. Cette construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le récepteur, le texte et le contexte.

Le **récepteur** (lecteur ou auditeur) aborde une tâche de lecture et d'écoute avec ses structures affectives (rapport à la lecture, image de soi comme lecteur et comme auditeur, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue et ses normes).

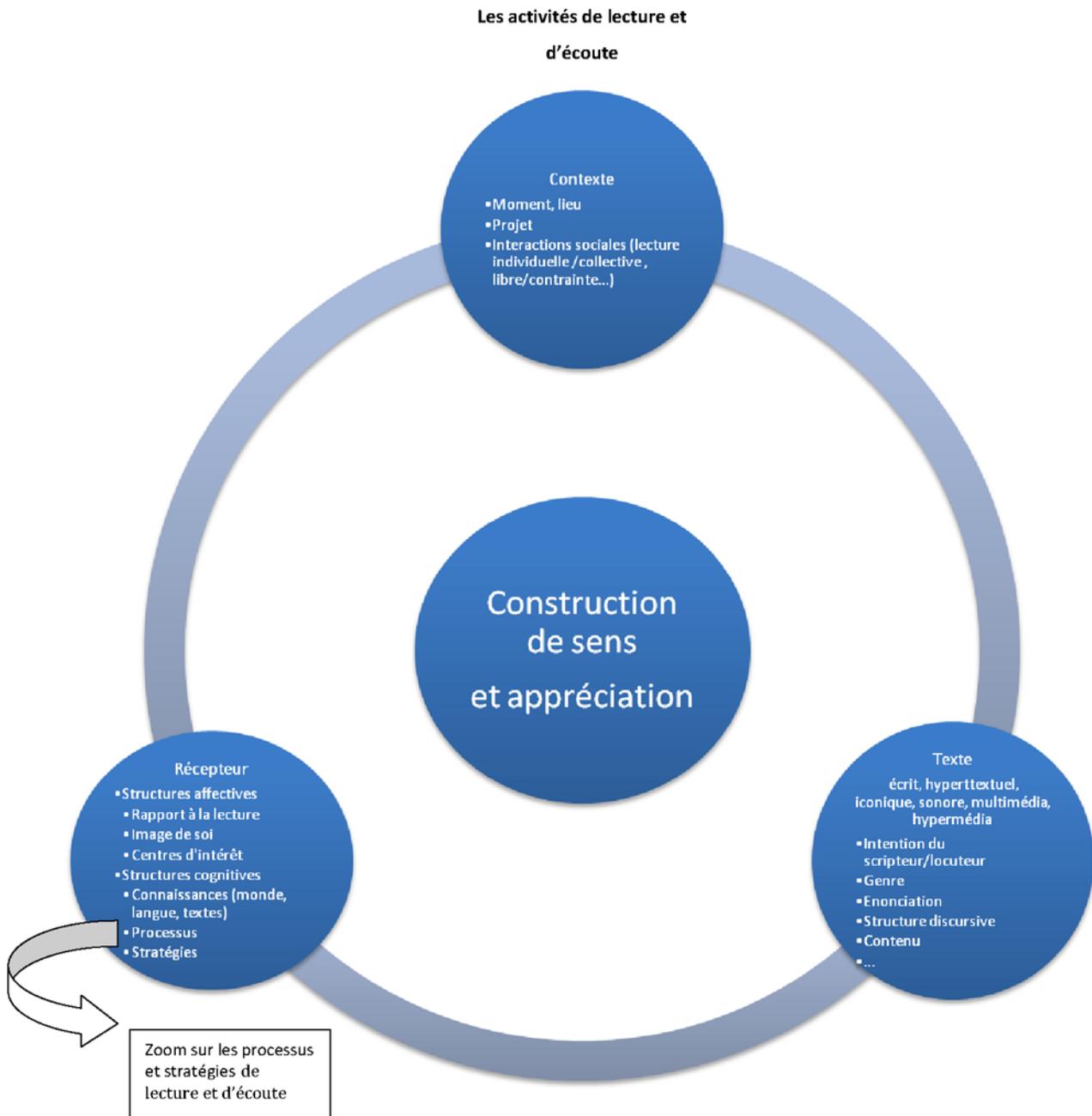
Sur le plan cognitif, il met aussi en œuvre des *processus* mentaux simultanés et plus ou moins inconscients (identification de signes ; sélection, mémorisation et liaison d'informations ; anticipation ; inférence ; autorégulation...). Le récepteur adopte consciemment des *stratégies de lecture et d'écoute* en fonction de son projet et du genre de texte (lecture linéaire, tabulaire, hypertextuelle ; écoute en direct ou différée, intégrale ou sélective...).

Le **texte** est un acte de communication engageant l'intention de l'énonciateur. Le texte véhicule à la fois du sens et des valeurs. Il figure sur un support, appartient à un genre et est caractérisé entre autres par des choix énonciatifs, une structure discursive dominante...

Le **contexte** - moment, lieu, projet du lecteur, interactions sociales (interventions ou non des pairs/de l'enseignant, lecture/écoute libre ou contrainte) - conditionne la réception.

Si la compréhension/interprétation résulte de la relation entre les trois pôles, leur interaction mène aussi à une appréciation. En effet, au terme de la lecture ou de l'écoute, le récepteur évalue fréquemment son degré de satisfaction, notamment par un retour sur ses intentions de départ.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs des activités de lecture et d'écoute.



▪ **Zoom sur les processus et les stratégies de lecture et d'écoute**

	Processus de lecture et d'écoute d'un texte écrit, hypertextuel, iconique, sonore, multimédia, hypermédia ⁷		
	Lecture	Lecture/écoute	Écoute
<i>Ces processus sont mis en œuvre plus ou moins inconsciemment et simultanément, selon le degré d'automatisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des signes : <ul style="list-style-type: none"> ○ graphiques : mots, signes typographiques... ○ iconiques : l'image et ses composantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une représentation mentale au niveau local et global • Sélectionner, mémoriser, lier entre elles des informations plus ou moins explicites • Mobiliser des connaissances • Anticiper (le sens d'un terme inconnu, la suite des informations du texte, le genre, le contenu d'un lien hypertexte...) • Inférer (à partir d'indices locaux ou épars... ; à partir de connaissances...) • Autoréguler son activité (planifier, contrôler et évaluer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des signes : <ul style="list-style-type: none"> ○ sonores : mots, sons ○ non verbaux
<i>Ces stratégies sont adoptées consciemment par le récepteur en fonction de son projet, du genre et de la présentation du texte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la lisibilité du texte (principalement dans le cas de la lecture à l'écran) : <ul style="list-style-type: none"> ○ identifier, dans la page, la zone à lire et se concentrer sur celle-ci ; fermer les fenêtres et les distracteurs inutiles ○ modifier si nécessaire le format/l'affichage ○ dérouler le texte de manière adéquate • Adopter des modes de lecture : <ul style="list-style-type: none"> ○ intégrale/sélective/repérage/survol ○ linéaire/tabulaire/hypertextuelle (navigation en convoquant des niveaux de profondeur) ○ avec ou sans retour en arrière, agrandissements ou ralentis ○ silencieuse/à voix haute ○ lente/rapide ○ avec ou sans annotations, traces (par exemple à l'aide d'un logiciel de référencement) ○ Avec outils de référence (dictionnaire) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier le genre du texte • Identifier ou construire un projet de lecture ou d'écoute 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l'audibilité du texte : <ul style="list-style-type: none"> ○ adopter une place et une position adéquates ○ augmenter le volume (document enregistré), couper les sources sonores parasites • Adopter des modes d'écoute : <ul style="list-style-type: none"> ○ direct/différé (si enregistrement) ○ intégrale/sélective (document enregistré avec plages ou chapitres) ○ avec ou sans retour en arrière (document enregistré) ○ avec ou sans traces (annotations, enregistrement)

⁷ Texte numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

B. En production : écriture et prise de parole

Écriture

- **Présentation schématique de l'activité d'écriture**

L'écriture d'un texte peut être définie comme une activité par laquelle un (ou plusieurs scripteurs) (re)produit(sent), dans un contexte particulier, du sens linguistiquement structuré. Cette (re)production de sens est le résultat d'une interaction entre trois pôles : le scripteur, le texte et le contexte.

Le **scripteur** aborde une tâche d'écriture avec ses structures affectives (rapport à l'écriture, image de soi comme scripteur, centres d'intérêt...) et ses structures cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, les textes, le fonctionnement de l'écriture et de la lecture...).

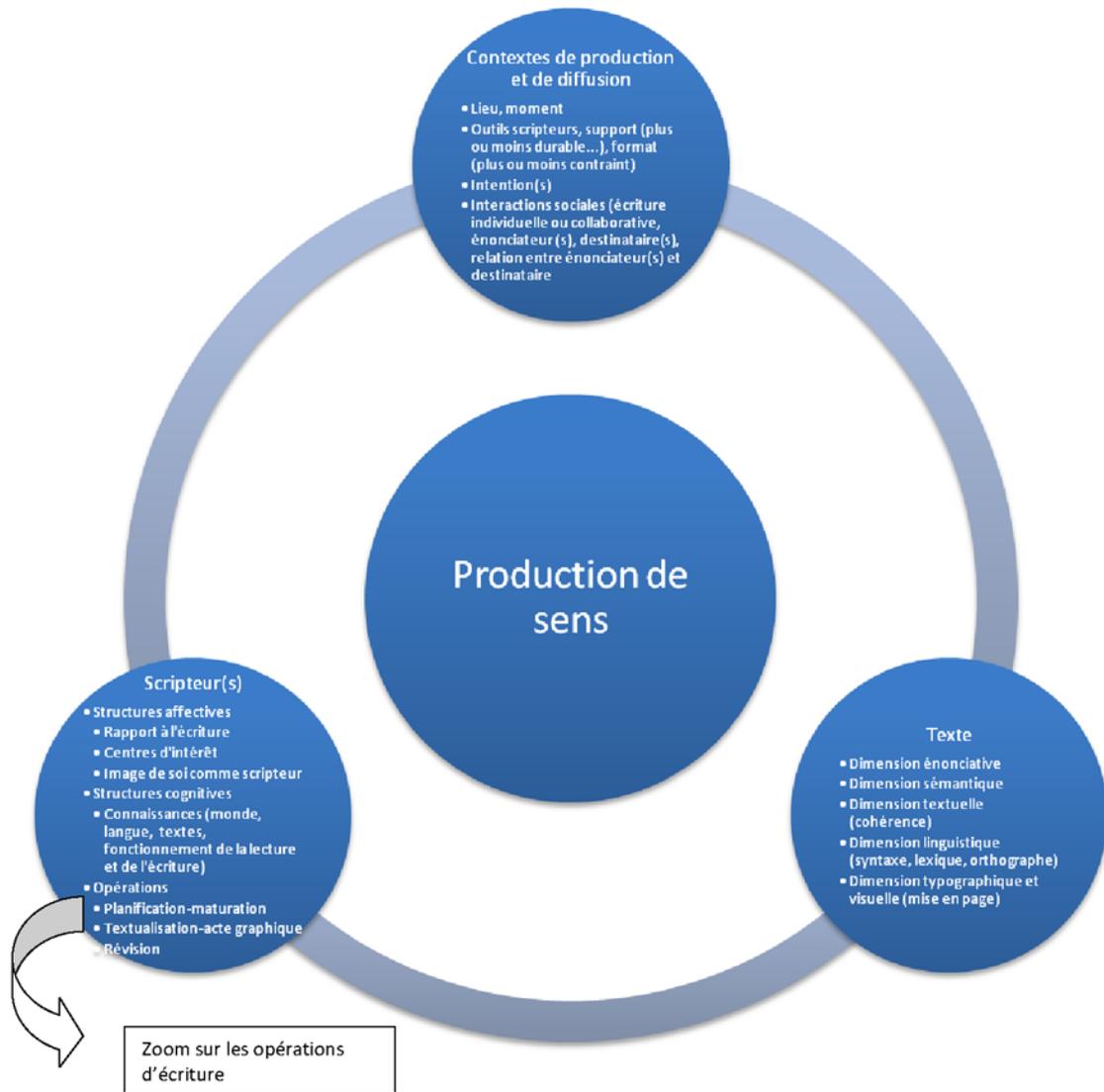
Sur le plan cognitif et physique, il mobilise un certain nombre d'*opérations* récursives (qui interviennent dans des ordres différents, à plusieurs reprises au cours d'un même acte d'écriture), mises en œuvre plus ou moins consciemment : planification-maturation, textualisation et acte graphique, révision.

Le **texte** se définit par ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle (cohérence), linguistique, typographique et visuelle.

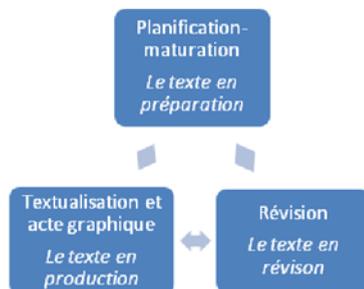
Le **contexte** - moment, lieu, format, outil, support, intention, interaction sociale (un ou plusieurs scripteur(s), interventions des pairs ou de l'enseignant pendant l'écriture, énonciateur, destinataire, relation entre énonciateur et destinataire...) influent sur l'activité d'écriture.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de toute écriture.

L'activité d'écriture



- **Zoom sur les opérations d'écriture manuscrite ou avec un traitement de texte**



Planification-maturation (« Le texte en préparation »)

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

Textualisation et acte graphique (« Le texte en production »), éventuellement à l'aide du correcteur orthographique et de dictionnaires, de grammaire, de logiciels d'aide à la rédaction

- Produire l'écrit dans ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle (cohérence), linguistique (syntaxe, lexicque, orthographe), typographique et visuelle (mise en page)
- Gérer la (dactylo)graphie dans ses dimensions physiques et techniques : maîtrise du tracé et de la lisibilité, posture, geste, maniement de l'outil...

Révision (« Le texte en révision »), éventuellement à l'aide du correcteur orthographique, de dictionnaires, de logiciels d'aide à la rédaction

- Relecture de l'écrit avec confrontation à l'intention et aux normes de référence :
 - repérage et analyse des problèmes,
 - rectifications possibles,
 - modifications éventuelles (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer)

- **Normes de l'écrit**

Les normes de l'écrit se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres.

Les normes de l'écrit sont linguistiques. Elles concernent :

- l'orthographe
- la ponctuation
- le lexique
- la morphosyntaxe
- la typographie
- ...

Elles sont aussi sociales. Elles concernent les règles de courtoisie (face et territoire)

Les normes, même à l'écrit, ne sont pas absolues. Elles peuvent varier suivant les époques et les lieux. Par ailleurs elles sont parfois souples (digraphie, ponctuation, certaines règles d'accord, certaines constructions syntaxiques). Les normes dépendent également de l'évolution des technologies. Les écrits numériques et particulièrement les échanges en ligne empruntent à la fois aux caractéristiques de l'écrit et de l'oral, mais possèdent aussi certaines spécificités.

L'attention portée aux normes de l'écrit varie souvent selon la situation de communication. Cette attention est le fait du scripteur qui doit veiller à ce que son discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle il se trouve. Elle est aussi le fait du récepteur, qui évalue le discours du scripteur... De cette double attention dépendent la lisibilité, la recevabilité et l'intelligibilité de son discours.

Prise de parole

- **Présentation schématique de l'activité de prise de parole**

La prise de parole peut être définie comme une (co)construction⁸ de sens en direct⁹ entre deux ou plusieurs sujets dans un contexte particulier.

Les **partenaires de la communication** abordent celle-ci avec leurs structures affectives respectives (centres d'intérêt, rapport à l'oralité, image de soi, de l'interlocuteur, du public...) et leurs structures cognitives (connaissances sur le monde, la langue et ses normes, les genres de communication, les règles sociales et culturelles sous-tendant les échanges).

Sur les plans cognitif et physique, les partenaires de la communication mobilisent un certain nombre d'opérations récursives (qui interviennent dans des ordres différents à plusieurs reprises au cours d'une communication orale), mises en œuvre plus ou moins consciemment : la planification, la prise de parole, le (ré)ajustement.

La **communication**, accompagnée ou non d'un support, est à la fois verbale, paraverbale et corporelle. Elle se définit dans ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle, linguistique, paraverbale (volume, articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporelle (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage).

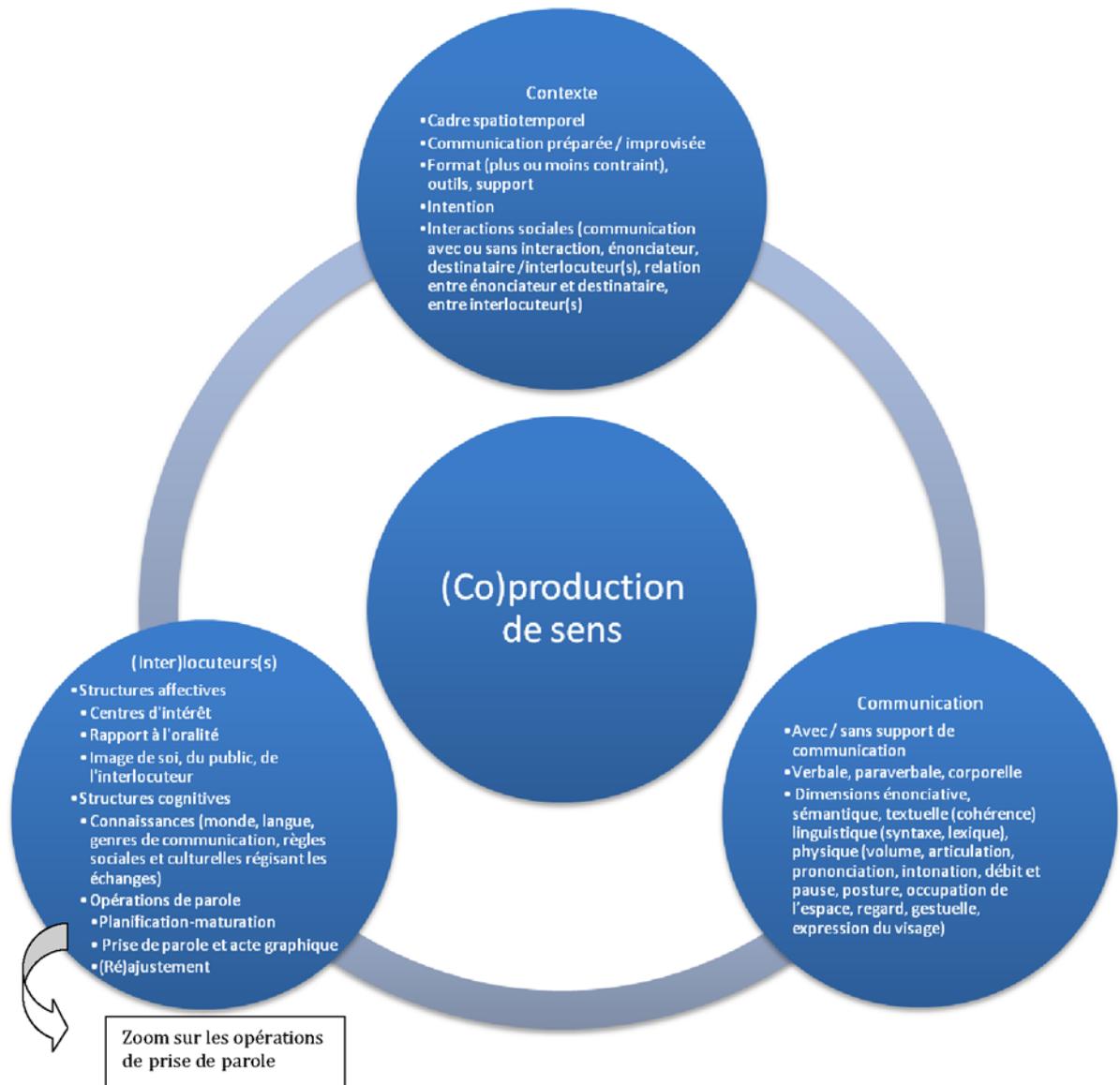
Le **contexte** conditionne la communication orale. Communication directe/différée, improvisée/préparée, moment, lieu, projet (d'écoute et de parole), format, outil, support, interactions sociales (communication avec ou sans échange, énonciateur, destinataire, interlocuteurs...) influent sur l'acte de communication.

Le schéma suivant permet de représenter l'interaction entre ces trois pôles constitutifs de l'activité de communication orale.

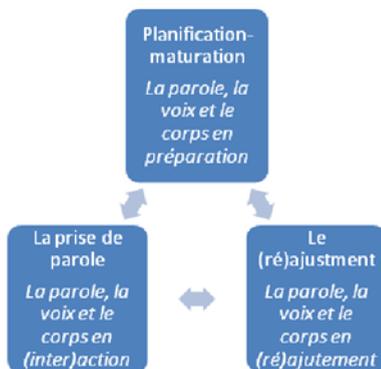
⁸ En situation d'échange, chaque partenaire est successivement récepteur et locuteur. Les interlocuteurs construisent ensemble le sens et la relation.

⁹ À la différence de l'écrit, l'oral est irréversible (à l'exception d'un oral enregistré/différé).

L'activité de prise de parole



• **Zoom sur les opérations de prise de parole en situation de communication préparée**



Planification-maturation (« La parole, la voix et le corps en préparation »)

- Analyser la situation de communication
 - cadre spatiotemporel : lieu, moment social, institutionnel...
 - intention dominante : informer, convaincre, enjoindre, se dire, donner du plaisir par la fréquentation d'un univers fictionnel...
 - format attendu : durée, outils, support
 - énonciateur : identité, statut, un ou plusieurs énonciateurs(s)...
 - destinataire (tel que l'énonciateur se le représente) : identifié ou non, un/multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières...
 - relation entre énonciateur et destinataire : familière/distante, à égalité/hierarchisée...
- 2. Déterminer un genre, une structure discursive, une posture énonciative, des contenus... en activant les connaissances disponibles
- 3. Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer...
- 4. Élaborer éventuellement un écrit intermédiaire
- 5. Réaliser éventuellement un aide mémoire et/ou un support de communication
- 6. Convoquer les règles de courtoisie [face et territoire]
- 7. S'entraîner à l'oralisation (gestion du stress, fluidité du propos...)

La prise de parole (« La parole, la voix et le corps en (inter)action »)

- Produire une communication dans ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle [cohérence], linguistique [syntaxe, lexicale,], sociales
- Produire des indices verbaux, paraverbaux et corporels adéquats (qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation)
 - Indices verbaux
 - Indices paraverbaux
 - Volume
 - Articulation, prononciation
 - Intonation
 - Débit et pauses
 - Indices corporels
 - Posture
 - Occupation de l'espace
 - Regard
 - Gestuelle
 - Expression du visage
- Utiliser éventuellement un aide-mémoire, un support de communication

Le (ré)ajustement (« La parole, la voix et le corps en ajustement »)

- Identifier les signes [verbaux, paraverbaux et corporels] de connivence/d'alerte du(des) récepteur(s)/interlocuteur(s)
- Adapter la prise de parole

- **Normes de l'oral**

Les normes de l'écrit se définissent comme un ensemble de règles et de régularités à respecter par la communauté linguistique pour favoriser une communication réussie entre ses membres.

Les normes de l'oral sont (para)linguistiques. Elles concernent :

- la prononciation
- les pauses et le débit
- le volume
- l'intonation
- le lexique
- la syntaxe de l'oral
- ...

Elles sont aussi sociales. Elles concernent les règles de courtoisie (face et territoire). Par ailleurs, la gestuelle (posture, regard, occupation de l'espace), la tenue vestimentaire sont soumises à des usages plus ou moins codifiés.

Les normes de l'oral ne sont pas absolues. Elles peuvent varier suivant les époques et les lieux. Par ailleurs, ces normes sont plus souples que celles de l'écrit. Les normes dépendent également de l'évolution des technologies.

L'attention portée aux normes de l'oral varie fortement selon la situation de communication. Cette attention est le fait des (inter)locuteurs qui doivent veiller à ce que leur discours soit adéquat à la situation particulière de communication dans laquelle ils se trouvent. De cette attention dépendent l'audibilité, la recevabilité et l'intelligibilité de leur discours.

Unité 0 Justifier, expliciter

Comprendre des consignes, communiquer oralement ou par écrit une justification ou une explicitation de procédures et en discuter sont des compétences cognitives et communicationnelles incontournables.

Savoir justifier une réponse ou expliciter une procédure suivie dans une tâche, c'est faire la preuve de ses connaissances, de son expertise et acquérir une posture réflexive sur l'apprentissage.

Adopter un regard « méta » et savoir le communiquer n'est pas aisé. Le référentiel entend faire de la justification scolaire, de l'explicitation de procédures, l'objet d'un apprentissage explicite.

Cette unité a une dimension intradisciplinaire, voire pluridisciplinaire. Elle s'exerce sur les autres unités du français mais d'autres disciplines peuvent également convoquer des demandes de justification et d'explicitation.

Français		
UAA 0 Unité intradisciplinaire Justifier, expliciter 2 ^e et 3 ^e degrés		
Compétences à développer		
Justifier une réponse scolaire Expliquer une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur Productions <ul style="list-style-type: none"> Justification scolaire orale et écrite Explication orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire Discussion entre pairs sur une (des) procédure(s) au 3^e degré, cf. UAA 4 		
Processus	Transférer	Ressources à
Appliquer Dans le cadre d'une tâche scolaire <ul style="list-style-type: none"> Analyser les paramètres de la situation communication Identifier et comprendre les consignes et en particulier la demande de justification ou d'explicitation de procédure Énoncer les connaissances sur lesquelles fonder la justification ou l'explicitation de procédure Planifier la justification ou l'explicitation sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma...) 	En lien avec le processus <i>connaître</i> des autres unités <ul style="list-style-type: none"> Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne Expliciter une procédure Discuter entre pairs une ou des procédure(s) 	Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture et de parole</i> Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication Pour identifier et comprendre les consignes <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> Modes de lecture/écoute intégrale, relecture ou réécoute avec annotations, traces... Types de consignes <ul style="list-style-type: none"> injonction/question question ouverte/fermée impliquant ou non une justification dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document Structure de la consigne <ul style="list-style-type: none"> contexte verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée objet de l'action ou domaine à traiter indicateurs (organisateur, mots de liaison, marques de successivité, gérondif...) précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine Degré de guidance de la consigne <ul style="list-style-type: none"> explicitation ou non de la démarche à mettre en œuvre localisation ou non de l'information à traiter dans le document forme contrainte ou non de la réponse recours autorisé ou non à des outils critères et indicateurs d' (auto)évaluation éventuels Pour identifier une demande de justification ou d'explicitation de procédures <ul style="list-style-type: none"> Marques linguistiques : mots interrogatifs ou verbes

<ul style="list-style-type: none"> Évaluer la qualité d'une justification ou d'une explication de procédure et l'améliorer 	<p style="text-align: center;">  </p> <p style="text-align: center;">Connaître – expliciter des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> L'explicitation constituant l'objet même de l'UAA, elle n'est pas activée ici. 	<p><u>Pour identifier les connaissances déclaratives, procédurales nécessaires à la justification ou à l'explicitation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Informations explicites à prélever dans la consigne (indicateurs ou degré de guidance) Connaissances à inférer de la consigne et/ou du document Connaissances à vérifier ou à rechercher (Cf. UAA 1) <p><u>Pour énoncer les connaissances nécessaires à la justification ou à l'explicitation de procédures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Concepts disciplinaires (structure discursive, énonciation, syntaxe, adjectif, règles ...) Stratégies transversales (<i>intradisciplinaires</i> et autres procédures de résolution des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...)) <p><u>Pour planifier la justification ou l'explicitation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture et de parole</i> Articulation question-réponse Critère de pertinence : correction et adéquation des connaissances déclaratives et procédurales à la demande Structures discursives pour justifier ou expliciter : descriptive, explicative, narrative, argumentative <p><u>Pour communiquer la justification ou l'explicitation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture et de parole</i> Coherence textuelle <ul style="list-style-type: none"> marques de segmentation outils de reprise de l'information organismes textuels et connecteurs (temporels, spatiaux, logiques) Ressources linguistiques <ul style="list-style-type: none"> pour exprimer la cause, la conséquence, le but pour (se) situer dans le temps et l'espace pour introduire et développer l'exemple Ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le citant Connaissance des normes de l'oral et de l'écrit <p>Cf. <i>Normes de l'écrit/de l'oral</i></p> <p><u>Pour discuter une (des) procédure(s)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> cf. UAA 4, 3^e degré <p><u>Pour évaluer et améliorer la justification ou l'explicitation de procédures</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture et de parole</i> Critère de lisibilité/recevabilité : respect des normes de l'écrit Critère d'audibilité/recevabilité : respect des normes de l'oral Critère de pertinence : adéquation de la production à la consigne Critère d'intelligibilité pour le destinataire : cohérence, réduction des implicites, respect des normes de l'écrit ou de l'oral
Stratégies transversales <i>Processus et stratégies de lecture Opérations d'écriture Opérations de parole Normes de l'écrit Normes de l'oral</i>		

Unité 1 Rechercher l'information

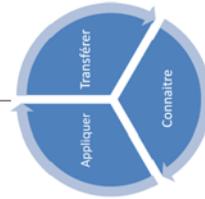
Naviguer dans un ou plusieurs textes écrits et imprimés, hypertextuels, multimédias ou hypermédias¹⁰ pour sélectionner des informations et en garder trace est une compétence cognitive indispensable pour l'apprenant et le citoyen d'aujourd'hui et de demain. La recherche documentaire est une voie d'accès au monde de la connaissance, un des outils incontournables de la démarche intellectuelle et de l'exercice d'une citoyenneté critique.

Au deuxième degré, la recherche se limite à un texte de référence. Au troisième degré, elle débouche sur la confection d'un portefeuille organisé de textes référencés.

Cette unité a une dimension transversale au sein de la discipline, dans la mesure où le traitement des informations sélectionnées se fera dans d'autres unités (unité 2 notamment). Ces apprentissages ont également une dimension pluridisciplinaire dans la mesure où la recherche d'informations peut être convoquée par d'autres disciplines.

¹⁰ Texte numérique contenant du texte, des images et/ou du son. A la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.

Français	
UAA 1	
Rechercher l'information	
Deuxième degré	
Compétences à développer	
<p>Naviguer dans un texte écrit imprimé (dictionnaire, encyclopédie, journal, catalogue...) et sélectionner l'information</p> <p>Naviguer dans un texte hypermédia (encyclopédie en ligne, site de référence...) et sélectionner l'information</p>	
Production	
<ul style="list-style-type: none"> L'information adéquate soulignée ou (re)copiée, transcrite ou enregistrée avec références 	
Processus	
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier et comprendre la consigne de recherche Cf. UAA 0 <p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier un texte Référencer la source d'un texte Identifier le mode de classement de l'information Localiser et lire l'information pour répondre à une question ou vérifier une affirmation Évaluer une sélection donnée d'information (s) 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie, pour résoudre un problème, vérifier une information ou répondre à une question</p> <ul style="list-style-type: none"> Naviguer dans un texte imprimé, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace Naviguer dans un texte hypermédia, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace
	<p>Ressources</p> <p>Pour identifier et comprendre la consigne de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. UAA 0 <p>Pour identifier un texte et référencer la source d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> : assurer la lisibilité à l'écran ou l'audibilité du texte, modes de lecture/écoute avec annotations, traces (logiciel de référencement, enregistrement) Genre (grâce au paratexte, page d'accueil) Auteur (s) du texte, et/ou émetteur de l'information Éditeur : site, maison d'édition, journal... Références bibliographiques : auteur (s), titre, date (s) <p>Pour naviguer dans le texte et localiser l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> : modes de lecture/écoute sélective ; lecture repérage, survol, linéaire, tabulaire, hypertextuelle Outils de recherche et de navigation: sommaire ou table des matières, guide d'emploi, menu, index, onglets, moteur de recherche ; recherche par des mots clés ou par des mots exacts entre guillemets (fonction de recherche informatique de base) Mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte... Marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information (titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), plages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle...) <p>Pour lire l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus de lecture/écoute</i> : modes de lecture/écoute avec retours en arrière, avec outils de référence ; lecture avec agrandissements ou ralentis ; Structures discursives : descriptive, explicative, narrative, argumentative Ressources relatives <ul style="list-style-type: none"> au genre du texte à la cohérence textuelle marques de segmentation outils de reprise de l'information organismes usuels et connecteurs usuels



Connaître - Expliciter des ressources

Cf. UAA 0 (*lien avec l'ensemble de l'unité*)

- Avant ou après la tâche, expliciter les stratégies de lecture et procédures de navigation à utiliser / utilisées en fonction du support et du genre de texte

Pour évaluer l'information retenue

- Critère de pertinence : adéquation de la sélection des informations à l'objet de la recherche

Pour garder une trace de l'information

- Copier, coller, enregistrer, transcrire

Stratégies transversales

Processus et stratégies de lecture/écoute

Français		
UAA 1 Rechercher l'information		
Troisième degré		
Compétences à développer		
<p>Naviguer dans plusieurs textes¹¹ dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia et un hypermédia ; sélectionner des textes et des informations adéquats</p> <p>Production</p> <ul style="list-style-type: none"> Portefeuille (papier et/ou numérique) de textes référencés, organisés avec, pour chaque texte, une trace¹² de la sélection de l'information 		
Processus	Transférer	Ressources
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser les paramètres de la situation communication de la recherche Explorer le sujet et définir ses besoins informationnels Opérer une recherche adaptée aux différents supports Identifier des textes et référencer les sources des textes Sélectionner les textes exploitables Localiser et lire l'information (cf. 2^e degré) Évaluer l'information (cf. 2^e degré) Classer les textes Rédiger le sommaire ou la table des matières Évaluer et améliorer la qualité d'un sommaire ou d'une table des matières 	<p>En autonomie, pour explorer un sujet donné ou réaliser une tâche de recherche dans un contexte déterminé</p> <ul style="list-style-type: none"> Naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia et un hypermédia. Sur la base de cette recherche, réaliser un portefeuille de textes référencés, organisés (table des matières / sommaire) avec pour chaque texte une trace de la sélection de l'information. 	<p>Prérequis : ressources du 2^e degré</p> <p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication de la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Valeurs particulières de la situation de communication Pour explorer le sujet et ses besoins informationnels Méthodes de questionnement : brainstorming, schéma heuristique, « c'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »... Pour accéder à la documentation Centres de documentation, bibliothèques, institutions... Personnes ressources : bibliothécaire, expert... Web : site de référence, moteurs ou métamoteurs de recherche... Pour identifier des textes et référencer les sources des textes Références bibliographiques : <ul style="list-style-type: none"> en général : auteur(s), titre, éditeur, date d'édition pour le Web : distinguer le site hôtebergeur ou éditeur de l'auteur éventuel de certains textes, date de consultation / mise à jour Contexte de diffusion (qui écrit quoi, pour qui et pour quoi ?) : vulgarisation / professionnel / scientifique / administratif / commercial ... Pour naviguer dans un support multimédia et hypermédia Outils de recherche et de navigation: requête par des fonctions avancées (« OR », « - », pays, langue...) Pour sélectionner des textes exploitables <ul style="list-style-type: none"> Fiabilité du texte <ul style="list-style-type: none"> mention ou non des sources : éditeur du site et des auteurs des textes degré d'expertise et statut de l'éditeur et de l'auteur¹³ degré d'actualité/obsolescence de l'information¹⁴

¹¹ Les textes visés sont destinés - par leur ampleur et leur structure - à une lecture repérage et sélective.

¹² Cf. production du deuxième degré.

¹³ Indices possibles : éditeur identifiable et contactable, sources des textes clairement identifiées, sérieux de l'éditeur et des auteurs vérifiable, information protégée par un copyright, correction de la langue...

¹⁴ Site complet ou en construction, date de mise à jour, indication de date des textes, validité des liens (contrôle périodique)...

 <p>Connaître – expliciter des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifier la sélection ou l'élimination d'un texte • Justifier l'organisation du portefeuille • Expliciter après la tâche les stratégies de lecture et/ou procédures de navigation utilisées en fonction des supports et des genres de textes 	<p><u>Pour localiser et lire l'information</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. 2^e degré <p><u>Pour évaluer l'information</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. 2^e degré <p><u>Pour développer / relancer la recherche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mode de lecture hypertextuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ hyperliens internes et externes à la page, au site ○ nouvelles pages obtenues par la première requête ○ nouvelle requête <p><u>Pour archiver, conserver, classer et référencer les textes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Copier, coller, enregistrer, transcrire • Logiciel(s) de référencement • Table des matières/sommaire <p><u>Pour évaluer les textes et l'information retenus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de pertinence : adéquation de la sélection des textes et informations à l'objet de la recherche <p><u>Pour rédiger une table des matières/un sommaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Mécanismes de concision : ponctuation, mots-clés, termes génériques ou hyperonymes ... • Homogénéité de la formulation (phrase nominale, interrogation, infinitif...) des titres et sous-titres de même niveau • Connaissance des normes de l'écrit <p><u>Pour évaluer et améliorer la qualité d'un sommaire ou d'une table des matières</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Critère de lisibilité/recevabilité : respect des normes de l'écrit • Critère de fidélité au texte source : absence de déformation • Critère d'intelligibilité pour le destinataire : cohérence de l'organisation
<p align="center">Stratégies transversales</p> <p><i>Processus et stratégies de lecture Opérations d'écriture Normes de l'écrit</i></p>	

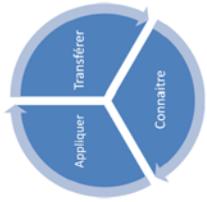
Unité 2 Réduire, résumer et synthétiser

Réduire et résumer un texte, synthétiser un ensemble de textes en réponse à une question sont des compétences cognitives incontournables pour l'appropriation et la transmission de connaissances. Elles sont aussi des compétences communicationnelles visant la maîtrise de genres discursifs complexes ayant pour but de communiquer rapidement à autrui des connaissances en les condensant.

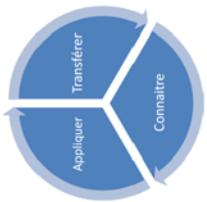
Ceci requiert non seulement une compréhension fine des informations, mais aussi un traitement à la fois fidèle et distancié de celles-ci. Au 2^e degré, on développe la compétence à réduire et à résumer. Au niveau des productions en autonomie, on peut se limiter à la réduction¹⁵. Dans ce cas, au 3^e degré, on poursuit l'apprentissage du résumé et on y ajoute la synthèse de plusieurs textes, à l'écrit, mais aussi à l'oral (exposé avec support de communication).

¹⁵ On entend par réduction le texte issu d'une triple opération : sélection, effacement des informations et articulation cohérente. À la différence du résumé, la réduction ne contraint pas à une reformulation personnelle.

Français		
UAA 2		
Réduire, résumer et synthétiser		
Deuxième degré		
Compétences à développer		
<p>Réduire un texte Résumer un texte Production(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduction d'un texte et/ou • Résumé (sous la forme, au choix, d'un sommaire, d'une notice, d'un pavé informatif, d'un chapeau ou genre équivalent) pour informer autrui 		
Processus	Transférer	Ressources
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication du texte source et du genre de résumé à produire • Manifester sa compréhension du texte source • Sélectionner les informations de premier plan dans un texte source • Planifier un résumé sous la forme d'un écrit intermédiaire (schéma, plan...) • Évaluer et améliorer la qualité d'une réduction / d'un résumé 	<p>En autonomie,</p> <ul style="list-style-type: none"> • réduire un texte pour s'en approprier le contenu <p>et /ou</p> <p>En autonomie et dans une situation précise de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui 	<p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication du texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication <p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication du genre de résumé à produire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication • Contrainte de longueur du résumé <p>Pour lire les informations du texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> : mode de lecture/écoute intégrale, directe ou différée, avec retours en arrière, avec annotations, traces..., avec outils de référence ; lecture avec agrandissements ou ralentis • Caractéristiques du support et du genre • Connaissances du (lexique du) de la thématique • Structure discursive dominante : explicative, descriptive, argumentative... • Cohérence textuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ marques de segmentation ○ outils de reprise de l'information ○ organisateurs textuels et connecteurs <p>Pour sélectionner les informations en fonction de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progression et hiérarchisation des informations : sujet-propos, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...) • Procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma...

 <p style="text-align: center;">Connaître – expliciter des ressources</p> <p><i>Cf. UAA 0</i> Après la tâche et en fonction du texte source et du genre de résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifier la sélection des informations 	<p>Pour textualiser la réduction</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Ressources pour assurer la cohérence textuelle • Références du texte source : cf. UAA 1, 2e degré • Connaissance des normes de l'écrit • <i>Cf. Normes de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références ○ biblio/sitographiques, pagination <p>Pour planifier le résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Structure discursive dominante <p>Pour rédiger le résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Caractéristiques du genre de résumé • Énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) • Procédures pour importer et condenser les informations <ul style="list-style-type: none"> ○ ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) ○ procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... • Ressources pour assurer la cohérence textuelle • Références du texte source : cf. UAA 1, 2e degré • Connaissance des normes de l'écrit • <i>Cf. Normes de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ conventions typographiques et de mise en page : titres, énumérations, références ○ biblio/sitographiques, pagination <p>Pour évaluer et améliorer le résumé</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cf. Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Critère de lisibilité/recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'écrit • Critère d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ réduction des implicites ○ respect des normes de l'écrit • Critère de fidélité au texte source : <ul style="list-style-type: none"> ○ absence de déformation et/ou de prise de position • Critère de pertinence : <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation de la sélection des informations
Stratégies transversales <i>Processus et stratégies de lecture Opérations d'écriture Normes de l'écrit</i>	

Français	
UAA 2	
Réduire, résumer et synthétiser	
Troisième degré	
Compétences à développer	
Résumer un texte Cf. 2 ^e degré	
Synthétiser un ensemble de textes portant sur un même sujet	
Productions	
<ul style="list-style-type: none"> • Au départ d'un portefeuille de textes • Réponse écrite synthétique à une (ou plusieurs) question(s) • Exposé oral synthétique (avec support de communication – multimédia ou équivalent) 	
Processus	Ressources
Appliquer	Transférer
<p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication de la synthèse à produire • Identifier des textes, analyser leur situation de communication et référencer les sources des textes • Manifester sa compréhension de plusieurs textes • Comparer des informations entre plusieurs textes • Planifier la réponse synthétique à l'aide d'un écrit intermédiaire (schéma...) • Évaluer et améliorer la qualité d'une réponse écrite synthétique • Élaborer un écrit intermédiaire de l'exposé • Élaborer un aide-mémoire ou un support multimédia • Observer et évaluer un exposé 	<p>Prérequis : ressources du niveau intermédiaires</p> <p>Pour identifier la consigne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 0 <p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication de la synthèse à produire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication • Contrainte de longueur ou de durée <p>Pour identifier des textes, analyser leur situation de communication et référencer les sources des textes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1, 3^e degré <p>Pour lire les informations des textes sources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. 2^e degré <p>Pour sélectionner les textes exploitables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 1, 2^e degré <p>Pour sélectionner et comparer les informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. 2^e degré • Critères de comparaison pour identifier la redondance, la complémentarité, l'opposition/contradiction des informations <p>Pour planifier la réponse synthétique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Structure discursive dominante adéquate à la question

 <p>Connaître – expliciter des ressources</p> <p>Cf. UAA 0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Après la tâche en fonction du portefeuille de textes <ul style="list-style-type: none"> ○ Discuter les stratégies de lecture • Avant ou après la tâche <ul style="list-style-type: none"> ○ Discuter entre pairs les procédures de préparation d'un exposé 	<p><u>Pour rédiger la réponse synthétique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. 2^e degré • Articulation question-réponse • Ressources linguistiques pour exprimer la comparaison <p><u>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une réponse synthétique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Cf. 2e degré <p><u>Pour planifier et préparer l'exposé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Structure discursive dominante • Écrit intermédiaire de l'exposé selon les normes de l'oral • Support multimédia <ul style="list-style-type: none"> ○ informations synthétiques lisibles, hiérarchisées et complémentaires à celles de l'exposé ○ insertion de citations, d'illustrations visuelles ou sonores, d'animations... • Aide-mémoire éventuel <ul style="list-style-type: none"> ○ informations essentielles lisibles avec citations éventuelles et marques du recours aux supports de communication ○ mécanismes de concision (ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...) • Entraînement à l'oralisation à partir de l'écrit intermédiaire, du support de communication et/ou de l'aide mémoire <p><u>Pour prendre la parole en situation d'exposé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Signes d'ouverture (salutations, introduction) et de clôture (conclusion, remerciements) • Énonciation ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire) • Ressources linguistiques pour importer dans l'exposé ou dans le support de communication le discours d'autrui en l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Ressources pour assurer la cohérence textuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ marques de segmentation verbales et non verbales (pauses, gestes structurant les parties) de l'exposé et du support ○ outils de reprise de l'information ○ organisateurs textuels et connecteurs accompagnés éventuellement de gestes • Connaissance des normes de l'oral Cf. Normes de l'oral
--	---

	<p><u>Pour observer et évaluer un exposé</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations de parole</i> • Critère d'audibilité / recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'oral • Critère d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ réduction des implicites, ○ respect des normes de l'oral • Critère de pertinence <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation de la sélection des informations
<p>Stratégies transversales</p> <p><i>Processus et stratégies de lecture Opérations d'écriture Opérations de parole Normes de l'écrit Normes de l'oral</i></p>	

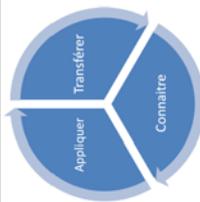
Unité 3 Défendre une opinion par écrit

Argumenter ses demandes et opinions en prenant progressivement en compte celles d'autrui est nécessaire à l'exercice de l'esprit critique, à l'affirmation de soi et de ses valeurs. C'est donc une compétence essentielle à l'exercice de la citoyenneté active.

Au *deuxième degré*, l'élève doit étayer sa propre opinion. Au *troisième degré*, il doit réagir à l'opinion et à l'argumentation d'un tiers.

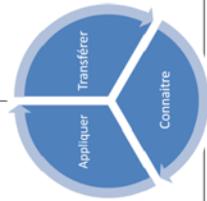
De plus, l'élève doit également pouvoir argumenter dans une relation asymétrique : dans le cadre d'une demande au *deuxième degré*, dans le cadre d'une réclamation au *troisième degré*.

Français UAA 3 <i>Défendre une opinion par écrit</i> Deuxième degré	
Compétence à développer	
Prendre position et étayer une opinion ou une demande Productions <ul style="list-style-type: none"> Opinion <ul style="list-style-type: none"> Avis argumenté (relatif à un choix, à une appréciation personnelle...) Demande <ul style="list-style-type: none"> Lettre ou courriel de demande (ou genre équivalent) dans une relation asymétrique 	
Ressources	
Processus	Ressources
Transférer En autonomie et dans une situation de communication précise <ul style="list-style-type: none"> Rédiger un avis argumenté. Rédiger une lettre ou un courriel de demande dans une relation asymétrique. 	Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter Cf. <i>UAA 1 Deuxième degré</i> Pour évaluer un discours argumenté <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> Cf. infra <i>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée</i> Pour planifier un avis argumenté/une lettre ou un courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Structure argumentative Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence... Caractéristiques du genre (avis argumenté, lettre ou courriel de demande) Pour rédiger un avis argumenté/une lettre ou courriel de demande <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Énonciation <ul style="list-style-type: none"> indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase)
Appliquer Dans un ou plusieurs contextes <ul style="list-style-type: none"> Analyser les paramètres de la situation de communication Évaluer un discours argumenté Planifier un avis argumenté/une lettre ou courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire Évaluer et améliorer la qualité d'un avis argumenté/d'une lettre de demande 	Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter Cf. <i>UAA 1 Deuxième degré</i> Pour évaluer un discours argumenté <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> Cf. infra <i>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée</i> Pour planifier un avis argumenté/une lettre ou un courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Structure argumentative Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence... Caractéristiques du genre (avis argumenté, lettre ou courriel de demande) Pour rédiger un avis argumenté/une lettre ou courriel de demande <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Énonciation <ul style="list-style-type: none"> indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase)
Connaitre - Expliciter les ressources Cf. <i>UAA 0</i> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter l'écrit intermédiaire de planification 	Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication Pour rechercher de l'information en vue d'argumenter Cf. <i>UAA 1 Deuxième degré</i> Pour évaluer un discours argumenté <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> Cf. infra <i>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée</i> Pour planifier un avis argumenté/une lettre ou un courriel de demande à l'aide d'un écrit intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Structure argumentative Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence... Caractéristiques du genre (avis argumenté, lettre ou courriel de demande) Pour rédiger un avis argumenté/une lettre ou courriel de demande <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> Énonciation <ul style="list-style-type: none"> indices d'une énonciation ancrée dans la situation de communication ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase)



	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources pour assurer la cohérence textuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ marques de segmentation ○ outils de reprise de l'information ○ organisateurs textuels et connecteurs usuels (mots outils, noms, verbes...) • Ressources lexicales : vocabulaire inhérent à la thématique • Ressources linguistiques pour exprimer <ul style="list-style-type: none"> ○ l'opinion ○ la cause, ○ le but ○ la conséquence ○ la comparaison ○ la condition ○ l'hypothèse ○ l'exemple • Connaissance des normes de l'écrit Cf. <i>Normes de l'écrit</i> <p><u>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Critères de lisibilité/recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'écrit • Critères d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ respect des normes de l'écrit • Critères de pertinence <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la thématique ○ développement de l'argumentation ○ non-contradiction entre les arguments
Stratégies transversales	
<i>Processus et stratégies de lecture/écoute Opérations d'écriture Normes de l'écrit</i>	

Français	
UAA 3	
<i>Défendre une opinion par écrit</i>	
Troisième degré	
Compétences à développer:	
Réagir et prendre position	
Productions	
Opinion : <ul style="list-style-type: none"> • Avis argumenté en réaction à une ou plusieurs opinions (réponse à un courrier des lecteurs, forum sur le Web ou genre équivalent) 	
Réclamation : <ul style="list-style-type: none"> • Lettre ou formulaire de réclamation (ou genre équivalent) dans une relation asymétrique 	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication • Évaluer un discours argumenté • Planifier un avis argumenté en réaction à une opinion /une lettre de réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer et améliorer la qualité d'une lettre de réclamation /d'un avis argumenté en réaction à une opinion 	<p>Transférer</p> <p>En autonomie et dans une situation de communication précise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réagir par écrit à une opinion • Rédiger une lettre de réclamation
<p>Prérequis : ressources du deuxième degré</p> <p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication <p>Pour rechercher l'information en vue d'argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>UAA1 deuxième et troisième degrés</i> <p>Pour évaluer un/des discours argumenté(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> <p>Pour planifier un avis argumenté en réaction à une opinion/une lettre de réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Éléments d'accord et/ou de désaccord (avec l'opinion d'autrui) ou objet du litige (en référence à un contrat, un engagement...) • Procédés pour développer la contre argumentation : objection, réfutation, concession • Caractéristiques du genre (avis argumenté en réaction à une opinion /une lettre de réclamation) 	



<p style="text-align: center;">Connaitre - Expliciter des ressources</p> <p>Cf. UAA O</p> <p>Après la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les facteurs de réussite et d'échec de l'acte de communication • Discuter les améliorations possibles 	<p><u>Pour rédiger un avis argumenté en réaction à une opinion / une lettre de réclamation à l'aide d'un écrit intermédiaire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Énonciation • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Cohérence textuelle • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Ressources lexicales • Cf. <i>Deuxième degré</i> • Ressources linguistiques pour exprimer • Cf. <i>Deuxième degré</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ L'accord, le désaccord ○ la concession ○ la réfutation • Connaissance des normes de l'écrit • Cf. <i>Normes de l'écrit</i> <p><u>Pour évaluer et améliorer la qualité d'une production écrite argumentée.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Critères de lisibilité/recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'écrit ○ prise en compte des arguments d'autrui • Critères d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ respect des normes de l'écrit • Critères de pertinence <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la thématique ○ développement de l'argumentation ○ non-contradiction entre les arguments ○ fidélité de la reformulation de l'opinion d'autrui ○ fidélité de la présentation de la situation litigieuse
<p>Stratégies transversales</p> <p><i>Processus et stratégies de lecture/écoute Opérations d'écriture Normes de l'écrit</i></p>	

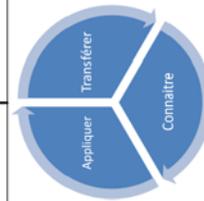
Unité 4 *Défendre oralement une opinion et négocier*

Le recours au médium oral permet d'orienter la pratique de l'argumentation vers la négociation. Négocier, c'est non seulement affirmer ses opinions dans le respect de l'autre, mais plus encore, coopérer à une décision collective garante du bien commun. Une compétence essentielle à l'exercice d'une citoyenneté solidaire.

Français	
UAA 4	
Défendre oralement une opinion et négocier	
Deuxième degré	
Compétence à développer	
Défendre oralement une opinion et l'étayer	
Productions	
<ul style="list-style-type: none"> Opinion : avis argumenté (relatif à un choix, à une appréciation personnelle...) Demande (dans une relation asymétrique) 	
Processus	
Appliquer	Transférer
<p>Dans un ou plusieurs contextes</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser les paramètres de la situation de communication Planifier un avis argumenté/une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire Elaborer un aide-mémoire Évaluer une prestation orale argumentée 	<p>En autonomie et dans une situation précise de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer oralement un avis argumenté Exprimer oralement une demande dans une relation asymétrique
Ressources	
<p>Pour analyser les paramètres de la situation de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations de parole</i> Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication <p>Pour rechercher l'information en vue d'argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>UAA1 deuxième degré</i> <p>Pour planifier un avis argumenté/une demande à l'aide d'un écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations de parole</i> Structure argumentative Procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence, ... Caractéristiques du genre (avis argumenté / demande) <p>Pour élaborer un aide-mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Informations essentielles lisibles avec citations éventuelles Procédés de concision : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive... <p>Pour exprimer oralement un avis argumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> Cf. <i>Zoom sur les opérations de parole</i> Énonciation Cf. <i>UAA 3 deuxième degré</i> Signes d'ouverture et de clôture Cohérence textuelle <ul style="list-style-type: none"> marques de segmentation verbales et non verbales (pauses, gestes structurant les parties) de l'exposé et du support 	
<p>Connaître – Expliciter des ressources</p> <p>Cf. <i>UAA 0</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter les facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ outils de reprise de l'information ○ organisateurs textuels et connecteurs accompagnés éventuellement de gestes <p>Ressources lexicales et linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cf. UAA 3 deuxième degré ● Connaissance des normes de l'oral ● Cf. Normes de l'oral <p><u>Pour évaluer une prestation orale argumentée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cf. Zoom sur les opérations de parole ● Cf. Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute ● Critères d'audibilité/recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'oral ● Critères d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ respect des normes de l'oral ● Critères de pertinence <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la thématique ○ développement de l'argumentation ○ non-contradiction entre les arguments
Stratégies transversales	
<i>Processus et stratégies de lecture/écoute Opérations de parole Normes de l'oral</i>	

Français UAA 4 <i>Défendre oralement une opinion et négocier</i>	
Troisième degré	
Compétences à développer: Discuter /négocier en vue d'aboutir à une décision/ position commune Productions (en présence d'un animateur/modérateur) <ul style="list-style-type: none"> • Discussion • Négociation 	
Processus	
Appliquer Dans un ou plusieurs contextes <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication • Evaluer une discussion/ une négociation 	Transférer En autonomie et dans une situation de communication précise <ul style="list-style-type: none"> • Echanger des points de vue dans le cadre d'une discussion • Négocier en vue d'aboutir à une position commune
Ressources Pré-requis : ressources du deuxième degré	
Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication Pour rechercher l'information en vue d'argumenter <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA1 deuxième et/ou troisième degré(s) Pour évaluer une discussion/une négociation <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Cf. Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute • Critères de pertinence 	



Connaître - Expliciter des ressources

Cf. UAA 0

- Expliciter les facteurs de réussite et d'échec d'une discussion/négociation

- développement de l'argumentation
- prise en compte des arguments des interlocuteurs
- contribution à l'élaboration d'une décision commune

- Critères d'audibilité/recevabilité
 - adéquation à la situation de communication et à la thématique
 - décision commune
- Critères d'intelligibilité
 - cohérence (entre les interventions)
 - respect des normes de l'oral

Pour planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire

- Cf. *Deuxième degré*

Pour élaborer un aide-mémoire

- Cf. *Deuxième degré*

Pour intervenir (prendre la parole) dans une discussion/négociation

- Cf. *Zoom sur les opérations de parole*
- Rôles et mandats
- Temps et tours de parole
- Énonciation
- Cf. *Deuxième degré*
- Cohérence textuelle entre les interventions
- Modes de réaction à la parole d'autrui
 - demande d'information supplémentaire

- reformulation
- interrogation
- concession
- objection
- réfutation
- approbation

- Ressources lexicales et linguistiques

Cf. UAA 3 *Troisième degré*

- Connaissance des normes de l'oral
- Cf. *Normes de l'oral*

Pour évaluer une discussion/une négociation

- Cf. *Zoom sur les opérations de parole*
- Cf. *Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute*
- Critères d'audibilité/recevabilité
 - adéquation à la situation de communication
 - respect des normes de l'oral

	<ul style="list-style-type: none">○ décision commune● Critères d'intelligibilité<ul style="list-style-type: none">○ cohérence (entre les interventions)○ respect des normes de l'oral● Critères de pertinence<ul style="list-style-type: none">○ adéquation à la thématique○ développement de l'argumentation○ prise en compte des arguments des interlocuteurs <p>contribution à l'élaboration d'une décision commune</p>
Stratégies transversales	
<i>Processus et stratégies de lecture/écoute Opérations de parole</i>	

Unités 5 et 6 S'inscrire dans une œuvre culturelle Relater et partager des expériences culturelles

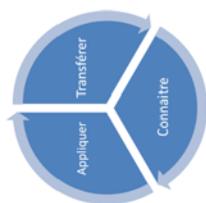
Ces deux unités visent le même objectif : permettre aux élèves une appropriation d'œuvres culturelles, mais selon des modalités différentes. On privilégiera, dans la mesure du possible, l'accès direct aux lieux de diffusion des œuvres (bibliothèques, salles de spectacles, lieux d'exposition...).

Dans l'unité 5, l'élève est invité à créer en inscrivant sa marque personnelle dans une œuvre. Pour cela, il expérimentera des procédés de création. Cette unité ne distingue ni les domaines artistiques, ni les procédés créatifs en fonction des degrés. Les ressources sont donc identiques. Néanmoins, la progression se fera en fonction :

- du degré de lisibilité/complexité de l'œuvre culturelle source particulière
- des opportunités rencontrées (accessibilité des œuvres...)
- du degré de maîtrise/appropriation par les élèves des procédés créatifs et des langages choisis.

Dans l'unité 6, l'élève doit relater plusieurs rencontres avec une œuvre culturelle. En outre, au *troisième degré*, il est invité à faire un bilan singulier de sa formation culturelle. Pour cela, il présentera une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 6 et/ou 5) dans un dossier travaillé, en ce compris dans sa forme

Français	
UAA 5	
S'inscrire dans une œuvre culturelle	
Deuxième degré	
Compétences à développer	
S'inscrire dans une œuvre culturelle source en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant	
<ul style="list-style-type: none"> • Formes brèves (dicton, maxime ou genres équivalents) • Texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) • Œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée...) ou picturale 	
Productions	
Trois interventions personnelles, mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants	
<ul style="list-style-type: none"> • Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... • Recomposer : fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions ; insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres • Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtre, audiovisuel ou multimédiatique 	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source (genre, langage, contexte de diffusion...) • Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source • Évaluer la production finale et la démarche de création 	<p>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/écoute</i> • Formes brèves <ul style="list-style-type: none"> ○ stéréotype ○ figures (assonance, allitération...) • Œuvre littéraire <ul style="list-style-type: none"> ○ Récit de fiction <ul style="list-style-type: none"> ○ action ○ personnage(s) ○ cadre spatiotemporel ○ choix narratifs ○ caractéristiques du genre de récit... ○ choix stylistiques ○ portée (symbolique, idéologique...) ○ Texte poétique/chanson <ul style="list-style-type: none"> ○ vers/strophe/refrain/couplet, rimes, figures ○ écart par rapport aux normes
<p>Transférer</p> <p>En autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir dans une forme brève soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant • Intervenir dans un texte littéraire soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant • Intervenir dans une œuvre graphique/picturale soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant 	



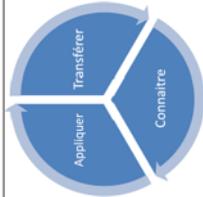
Connaitre – expliciter des ressources

Après la tâche, expliciter la démarche et les choix adoptés dans la production

<ul style="list-style-type: none"> ○ typographie et mise en page ○ voix ○ musique ○ caractéristiques du genre de texte poétique ○ portée (symbolique, idéologique...) ○ Texte dramatique <ul style="list-style-type: none"> ○ action ○ personnage (s) ○ cadre spatiotemporel ○ pièce/acte/scène... ○ dialogue/didascalie et autres indications scénographiques ○ caractéristiques du genre (comédie, tragédie, one-man-show ...) ○ choix stylistiques ○ portée (symbolique, idéologique...) ● Œuvre graphique / peinture <ul style="list-style-type: none"> ○ découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, texte éventuel et rapport avec l'image, procédés cinématographiques, incrustation, signes iconiques ... ○ figures ○ représentation figurative/non figurative ○ si dimension narrative, cf. récit de fiction ○ Portée (symbolique, idéologique ...) ● Contexte historique de production, de diffusion et de réception de l'œuvre source ● Références culturelles (intertexte) <p>Pour planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source</p> <p>Amplification</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> ● Choix interprétatifs de l'œuvre source ● Facteurs de cohérence avec l'œuvre source ● Caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire...) <p>Recomposition</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Possibilités de fragmentation de l'œuvre source ● Facteurs de cohérence interne à l'œuvre <p>Transposition</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cf. <i>Zoom sur les opérations de parole et Zoom sur les opérations d'écriture</i> ● Possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives ● Choix interprétatifs de l'œuvre source ● Facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre 	
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Écrit intermédiaire éventuel (œuvre source annotée, découpage, scénario, storyboard...) • Caractéristiques du média de transposition <ul style="list-style-type: none"> ◦ Cf. <i>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques</i> ◦ Média sonore <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voix ▪ Bruitage ▪ Musique ▪ Mixage ◦ Média théâtral : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. <i>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques : texte dramatique</i> ▪ Choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral ◦ Média audiovisuel/multimédia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cf. <i>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques : arts graphiques /peinture</i> ▪ Image animée : montage, mixage, mouvement de champ... ▪ Possibilités d'interactivité • Transposition parodique <ul style="list-style-type: none"> ◦ Intention ludique ou satirique ◦ Procédés parodiques ◦ Écrit intermédiaire <p><u>Pour évaluer la production finale et l'explicitation de la démarche</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critère de lisibilité/recevabilité : respect des normes de l'écrit • Critère d'audibilité/recevabilité : respect des normes de l'oral • Critère de pertinence : cohérence avec l'œuvre source et/ou interne à la production 	
Stratégies transversales	
<i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/ écoute Zoom sur les opérations d'écriture Zoom sur les opérations de parole Normes de l'écrit, de l'oral</i>	

Français	
UAA 5	
S'inscrire dans une œuvre culturelle	
Troisième degré	
Compétences à développer	
S'inscrire dans une œuvre culturelle en l'amplifiant, la recomposant ou la transposant	
Œuvre culturelle source	
<ul style="list-style-type: none"> • Formes brèves (dicton, maxime ou genres équivalents) • Texte littéraire (récit de fiction, texte poétique/chanson, texte dramatique) • Œuvre graphique (affiche, photo, bande dessinée...) ou picturale 	
Productions	
Trois interventions personnelles mettant en œuvre l'un ou l'autre des procédés créatifs suivants	
<ul style="list-style-type: none"> • Amplifier : combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique, élargir le champ d'une image... • Recomposer : fragmenter une œuvre pour en créer une autre par déplacements ou suppressions ; insérer dans une œuvre des fragments issus d'autres œuvres • Transposer (en parodiant ou non) une œuvre culturelle (fragment ou sens général) en langage écrit, sonore, iconique ou 3D (objet en 3 dimensions), théâtral, audiovisuel ou multimédiatique 	
Au terme du troisième degré, les trois procédés créatifs auront été mis en œuvre	
Processus	Ressources
<p>Appliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source (genre, langage, contexte de diffusion...) • Planifier l'intervention dans l'œuvre culturelle source • Évaluer la production finale et la démarche de création 	<p>Pré-requis : ressources du deuxième degré</p> <p>Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. deuxième degré <p>Pour planifier l'intervention et intervenir dans l'œuvre source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. deuxième degré <p>Transposition</p> <p>Pour évaluer la production finale et l'explicitation de la démarche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. deuxième degré
<p>Transférer</p> <p>En autonomie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenir dans une forme brève soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant • Intervenir dans un texte littéraire soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant • Intervenir dans une œuvre graphique/picturale soit <ul style="list-style-type: none"> ○ en amplifiant ○ en recomposant ○ en transposant 	

 <p>Connaître – expliciter des ressources Après la tâche, comparer les productions et discuter des choix et des procédures</p>	
Stratégies transversales <i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/ écoute. Zoom sur les opérations de parole. Normes de l'écrit, de l'oral</i>	



Français UAA 6 Relater et partager des expériences culturelles Deuxième degré	
Compétences à développer	
Compétence(s) : relater une rencontre avec une œuvre culturelle <ul style="list-style-type: none"> • Œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique...) • Œuvre non littéraire (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, audiovisuel...) 	
Productions <ul style="list-style-type: none"> • À l'oral ou à l'écrit, trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation personnelle motivée) 	
Processus	Ressources
Appliquer Dans un ou plusieurs contextes <ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension d'une œuvre culturelle • Échanger oralement sa compréhension/interprétation d'une œuvre culturelle • Analyser les paramètres de la situation de communication • Planifier le récit d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer, améliorer la qualité du récit d'expérience 	Transférer En autonomie, dans une situation précise de communication, relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec <ul style="list-style-type: none"> • Un récit de fiction • Un texte poétique ou un texte dramatique • Une œuvre culturelle (non littéraire) au choix
Pour manifester et échanger sa compréhension/interprétation d'une œuvre culturelle <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 5 Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques • Cf. Zoom sur les opérations de prise de parole 	
Pour analyser les paramètres de la situation de communication <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication 	
Pour planifier une rencontre avec une œuvre culturelle <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Le récit d'expérience <ul style="list-style-type: none"> ○ Structures narrative / descriptive ○ Cadre spatiotemporel, contexte de la rencontre ○ Étapes de la rencontre avec l'objet ○ Effet(s) produit(s) par la rencontre ○ Reproduction intégrale de l'œuvre culturelle (œuvre courte) ou éléments du paratexte de l'œuvre (œuvre longue) 	
L'appréciation personnelle motivée de la rencontre <ul style="list-style-type: none"> • Cf. UAA 3 et 4 deuxième degré : Pour planifier une argumentation à l'aide d'un écrit intermédiaire • Connaissance des goûts personnels en matière culturelle • Caractéristiques de l'œuvre culturelle cf. UAA 5 Pour manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source et prendre en compte ses caractéristiques 	

<div data-bbox="247 1456 422 1635" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Connaître – expliciter des ressources <i>Cf. UAAO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter ses goûts en matière d'œuvres culturelles • Après la tâche et lors de l'échange des récits d'expérience, comparer les expériences et les choix • Expliciter les facteurs d'agrément ou de désagrément de la rencontre avec une œuvre culturelle 	<p>Pour rédiger le récit d'expérience ou l'exprimer oralement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Cf. UUA 3 et 4 deuxième degré • Système de temps du discours • Ressources linguistiques pour exprimer l'agrément ou le désagrément • Ressources linguistiques pour caractériser une production culturelle <p>Pour évaluer et améliorer le récit de d'expérience</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Cf. Zoom sur les opérations de parole • Critère de lisibilité/recevabilité : <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'écrit • Critère d'audibilité/recevabilité : <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'oral • Critère d'intelligibilité pour le destinataire : <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ absence d'allusions à une connaissance non partagée de l'œuvre culturelle ○ respect des normes de l'écrit ou de l'oral • Critères de pertinence : <ul style="list-style-type: none"> ○ narration de la rencontre ○ description de l'œuvre ○ développement de l'argumentation ○ non-contradiction entre les arguments
<p>Stratégies transversales</p> <hr/> <p><i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/ écoute Zoom sur les opérations d'écriture Zoom sur les opérations de parole Normes de l'écrit Normes de l'oral</i></p>	

Français UAA 6 Troisième degré	
Relater et partager des expériences culturelles	
Troisième degré	
Compétences à développer	
<p>Compétence(s) : relater une rencontre avec une œuvre culturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Œuvre littéraire (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique...) • Œuvre non littéraire au choix (représentation théâtrale, arts graphiques et peintures, audiovisuel, multimédia interactif...) <p>Compétence(s) : faire le point sur ses expériences culturelles et en faire part à autrui</p>	
Productions	
<ul style="list-style-type: none"> • À l'oral ou à l'écrit, trois récits d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle (avec appréciation personnelle motivée) • Un dossier (papier ou multimédia) présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles (UAA 5 et/ou 6) 	
Processus	
Appliquer	Transférer
<ul style="list-style-type: none"> • Manifester sa compréhension d'une œuvre culturelle • Échanger oralement sa compréhension/interprétation d'une œuvre culturelle • Analyser les paramètres de la situation de communication • Planifier le récit d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire • Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection à l'aide d'un écrit intermédiaire • Évaluer, améliorer la qualité du dossier 	<p>En autonomie, dans une situation précise de communication</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relater une rencontre avec un récit de fiction en vue de la partager avec autrui • Relater une rencontre avec une œuvre culturelle (autre qu'un récit de fiction) en vue de la partager avec autrui • Réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles (interventions personnelles UAA 5 et/ou récits d'expérience UAA 6)
Ressources	
<p>Pré-requis : ressources du niveau intermédiaire</p> <p><u>Pour manifester et échanger sa compréhension/interprétation d'une œuvre culturelle</u> Cf. <i>Deuxième degré</i> ou <i>UAA 5</i></p> <p><u>Pour analyser les paramètres de la situation de communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs particulières des paramètres de la situation de communication <p><u>Pour planifier, rédiger (ou exprimer oralement), évaluer et améliorer le récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle</u> Cf. <i>Deuxième degré</i></p> <p><u>Pour planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. <i>Zoom sur les opérations d'écriture</i> • Critères de sélection des expériences culturelles <ul style="list-style-type: none"> ○ Effets provoqués par les caractéristiques des œuvres sur le récepteur • Critères de sélection des interventions personnelles (UAA 5) <ul style="list-style-type: none"> ○ Bénéfices tirés des interventions dans l'œuvre • Critères d'organisation des expériences sélectionnées (gradation, thème, genre...) 	

 <p>Connaître – expliciter des ressources</p> <p>Après la tâche, discuter lors de l'échange des dossiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • les choix formels de présentation du dossier • les critères de sélection des productions culturelles 	<p><u>Pour réaliser le dossier</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Cf. UAA 1 troisième degré, Pour rédiger une table des matières/un sommaire <p><u>Pour évaluer et améliorer la qualité du dossier</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Zoom sur les opérations d'écriture • Critère de lisibilité/recevabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ adéquation à la situation de communication ○ respect des normes de l'écrit • Critère d'intelligibilité <ul style="list-style-type: none"> ○ cohérence ○ absence d'allusions à une connaissance non partagée des œuvres culturelles • respect des normes de l'écrit • Critères de pertinence <ul style="list-style-type: none"> ○ présence des éléments constitutifs (table des matières, productions sélectionnées, motivation de l'organisation) ○ développement de l'argumentation (motivation de l'organisation)
Stratégies transversales	
<i>Zoom sur les processus et stratégies de lecture/ écoute Zoom sur les opérations d'écriture Normes de l'écrit</i>	

Annexe IV

Compétences terminales en français**HUMANITES PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES**

Vu pour être annexé à l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant les compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et déterminant les compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en éducation scientifique, en français, sciences économiques et sociales ainsi qu'en sciences humaines du 16 janvier 2014.

Fait à Bruxelles, le 16 janvier 2014.

Le Ministre-Président,

Rudy DEMOTTE

**La Ministre de l'Enseignement obligatoire et
de promotion sociale,**

Marie-Martine SCHYNS

CORPUS

Avertissement

Le présent programme est d'application, à partir de l'année scolaire...

- 2016-2017 dans la première année des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification et de l'enseignement secondaire professionnel,*
- 2017-2018 dans la deuxième année des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire technique de qualification et de l'enseignement secondaire professionnel,*
- 2018-2019 dans la troisième année du troisième degré de l'enseignement secondaire professionnel.*

Il abroge et remplace le programme 92/2002/240 du 26 aout 2002.

Ce programme figure sur le serveur pédagogique de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Adresse : wallonie-bruxelles-enseignement.be

Il peut en outre être imprimé au format PDF.

Le présent programme utilise la nouvelle orthographe, conformément aux recommandations du Conseil Supérieur de la Langue.

Table des matières

La version informatique de ce document offre une table des matières et des renvois internes interactifs : cliquer sur un titre renvoie à la section visée.

1. Introduction	5
1.1. Référentiel et programme	5
1.2. La discipline « français »	5
1.3. Compétences et place des savoirs	6
1.4. Nouvelles compétences de communication	7
1.5. Le programme de français de l'enseignement qualifiant face aux missions de l'École	7
2. L'orientation méthodologique du programme	9
2.1. À propos du référentiel	9
2.1.1. Principes d'organisation	9
2.1.2. Regard sur les UAA	11
2.2. La planification des apprentissages	19
2.2.1. Planification par degré	19
2.2.2. Planification annuelle	19
2.2.3. Nombre de productions par année (hors examens)	20
2.2.4. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le deuxième degré	21
2.2.5. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le troisième degré	22
2.3. L'évaluation	24
2.3.1. Généralités	24
2.3.2. Les types d'évaluation	24
2.3.3. L'évaluation des processus	26
2.3.4. L'évaluation des ressources	33
2.3.5. L'évaluation des productions écrites	33
2.3.6. L'évaluation des performances orales	35
2.3.7. Le nombre de productions	37
2.4. Le cahier : fonctions et organisation	38
2.4.1. Le mot et la chose, l'idéal et la réalité	38
2.4.2. Les fonctions du cahier	38
2.4.3. L'organisation du cahier	39
3. Les contenus disciplinaires	41
3.1. Inventaire des stratégies, tâches et ressources du référentiel	42
3.1.1. Les stratégies transversales	43
3.1.2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA	46

3.2. Les savoirs langagiers	50
3.2.1. Une visée pragmatique	50
3.2.2. Grammaire et terminologie	50
3.2.3. Une approche alternative de la grammaire	50
3.2.4. Orthographe et situation de communication	52
3.3. Les savoirs culturels	53
3.3.1. Savoirs culturels et UAA	53
3.3.2. Les grands courants	53
3.3.3. Prescrits : les incontournables	54
3.3.4. La lecture d'œuvres complètes.....	54
3.3.5. La place de la littérature belge francophone et de la culture belge	58
3.4. Les savoirs sur l'Homme et sur le monde	61
4. Les dispositifs didactiques	63
4.1. Exemples de dispositifs didactiques pour le deuxième degré.....	65
4.1.1. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé traitant d'un genre de récit et les surligner en vue de dresser la carte d'identité du genre en question	65
4.1.2. Réaliser un fichier pour une bibliothèque scolaire	69
4.1.3. Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative	75
4.1.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société.....	79
4.2. Exemples de dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés	83
4.2.1. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société.....	83
4.2.2. Écrire la fin d'un récit de fiction	89
4.2.3. Composer un poème à partir de poèmes existants.....	95
4.2.4. Converser avec un personnage de fiction confronté à un problème	101
4.2.5. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau.....	107
4.3. Exemples de dispositifs didactiques pour le troisième degré.....	115
4.3.1. Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique.....	115
4.3.2. Rédiger la présentation d'un courant pictural	121
4.3.3. Présenter une œuvre en vue de... ..	127
4.3.4. Négocier en vue d'aboutir à une position commune	133
4.3.5. Parodier une publicité	141
4.3.6. Écrire le portrait d'un personnage de récit de fiction à la manière de... ..	145
4.3.7. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle.....	149
5. Glossaire disciplinaire	155
6. Sélection bibliographique	179
7. Les personnes ressources du réseau de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles	197

1. Introduction

1.1. Référentiel et programme

De quelles compétences disciplinaires faut-il pourvoir les élèves pour contribuer à la réalisation des missions de l'École ? Voilà la question fondamentale à laquelle un référentiel de compétences disciplinaires et les programmes qui en découlent doivent apporter une réponse claire.

Le référentiel, commun à tous les réseaux d'enseignement, énonce les compétences à faire acquérir ou à développer. Il énumère les contenus disciplinaires constitutifs des ressources susceptibles d'être mises en œuvre dans l'actualisation des compétences. Il distingue trois processus (connaître, appliquer, transférer) qui mêlent ce qui relève de la tâche (imposée par l'enseignant) et ce qui relève de l'activité (accomplie par l'apprenant en réponse à cette imposition).

Il revient au programme propre à chacun des réseaux...

1. D'expliciter les concepts (relativement) novateurs mentionnés dans le référentiel, comme la notion d'UAA.
2. De planifier une progression de l'acquisition ou du développement des compétences figurant dans le référentiel. La planification implique la prise en considération des différentes filières (technique de qualification et professionnelle), des degrés d'enseignement et de la fragmentation du temps d'enseignement-apprentissage par les années d'études, par la périodicité de chacune de celles-ci et par la durée d'une période de cours.
3. De définir des prescrits en matière de nombre et type de productions écrites et orales, et de lectures, compatibles avec le référentiel.
4. De préciser les contenus dont le référentiel trace les grandes lignes, particulièrement les contenus culturels.
5. D'exemplifier des dispositifs d'apprentissage appropriés à l'acquisition ou au développement des compétences. L'exemplification implique des propositions (insistons !) d'approches, de supports et de tâches.
6. De clarifier les notions spécifiques à la discipline dans un glossaire (dont les entrées sont annoncées dans le programme par un astérisque).
7. De mentionner des ressources (bibliographiques et/ou humaines) qui le complètent, l'éclairent ou aident les enseignants à se l'approprier.

1.2. La discipline « français »

Ce qui fait l'identité d'une discipline scolaire, ce sont des contenus, autrement dit des systèmes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dont l'appropriation rend possible l'exécution de tâches.

Le mot « système » désigne des ensembles dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et interagissent. En effet, toute exécution d'une tâche implique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (car tout ce que l'on fait dépend de ce que l'on est, de ce que l'on veut être ou devenir, pour soi et pour autrui). Réciproquement,

tout ce que l'on fait en s'impliquant dans son action, affermit ou accroît les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour agir.

Ce qui spécifie la discipline « français », ce sont des contenus — des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, donc — relatifs à la langue de scolarisation et à ses multiples usages.

Et les compétences en français, ce sont des aptitudes à mobiliser ces contenus-là pour résoudre les problèmes inhérents aux différentes familles de situations de communication verbale* en langue française.

La question fondamentale qui se pose aux acteurs de l'enseignement du français peut se reformuler ainsi : quelles sont les situations de communication verbale que les élèves, au terme de leur scolarité, doivent pouvoir affronter, avec de bonnes chances de succès afin d'être ces jeunes adultes que l'École se donne pour mission de faire advenir ? Des jeunes confiants en leurs possibilités d'épanouissement personnel, désireux et capables d'apprendre toute leur vie, aptes à contribuer au progrès économique, social et culturel, conscients de leurs devoirs de citoyens et résolus à les accomplir dans « une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »¹, libérés des tutelles de toutes sortes.

1.3. Compétences et place des savoirs

La définition des buts disciplinaires en termes de compétences a entraîné une altération des contenus traditionnellement répartis, dans le secondaire, à l'enseigne de la « langue » et à celle de la « littérature ».

Dès lors qu'il s'agit de rendre les élèves capables d'affronter, avec de bonnes chances de succès, des situations de communication verbale, des situations impliquant la compréhension² ou la production³ de discours⁴, les savoirs déclaratifs (= *je sais ceci et cela sur la langue ou sur ses usages, littéraires ou non*) cèdent le pas aux savoirs procéduraux (= *je sais comment faire pour réaliser mon intention en produisant ou en comprenant telle ou telle sorte de discours*) et aux savoirs conditionnels (= *je sais reconnaître les conditions dans lesquelles il est opportun d'utiliser mes savoirs sur la langue et ses usages ainsi que mes savoir-faire relatifs à la production ou à la compréhension des discours*). Il n'en reste pas moins que pour produire ou pour comprendre un discours de manière appropriée aux exigences de la situation, des savoirs déclaratifs sont souvent indispensables. Ce qui importe, c'est que leur utilité soit rendue manifeste aux yeux des élèves.

¹ Décret Missions du 24 juillet 1997 de la Communauté française

² Lecture et écoute

³ Écriture et parole

⁴ Ce terme désigne, dans le vocabulaire spécialisé des sciences du langage, la trace d'une énonciation, c'est-à-dire d'une mise en œuvre des moyens d'une langue pour signifier quelque chose.

1.4. Nouvelles compétences de communication

Les contenus de la discipline « français » sont en train de changer parce que les compétences de communication ne se réduisent plus aujourd'hui aux compétences de communication verbale, quelle que soit l'importance que gardent toujours ces dernières, quelle que soit l'attention qu'il convient toujours de leur accorder si l'on veut éviter la monopolisation, par une poignée de privilégiés, de certaines formes du savoir lire et du savoir écrire, du savoir parler et du savoir écouter.

Depuis une quarantaine d'années, en effet, au noyau dur des contenus relatifs à la langue et à ses usages utilitaires ou artistiques, se sont ajoutés des contenus ayant trait à d'autres moyens de communication qui se conjuguent généralement aux moyens verbaux, à commencer par l'image, fixe ou mobile. Le développement très rapide des technologies numériques a, plus récemment, multiplié les produits culturels caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques⁵ utilisés pour leur élaboration et par leur ouverture à l'infini sur d'autres produits.

À la « littéracie⁶ » d'hier, s'est substituée une « littéracie multimodale », englobant des objets hybrides qui proposent des mises en relation avec d'autres objets. Sans la maîtrise de ces nouvelles compétences, le risque est grand de devenir, à court terme, un handicapé de la communication.

1.5. Le programme de français de l'enseignement qualifiant face aux missions de l'École

Les membres de la communauté éducative doivent accomplir au bénéfice de tous les élèves, quelle que soit la forme d'enseignement dans laquelle ces derniers sont scolarisés, les missions que, via ses représentants, la société civile assigne à l'institution scolaire⁷ : c'est là une exigence fondamentale d'équité.

Que les différences entre les durées totales de la formation disciplinaire, dans telle ou telle forme d'enseignement, entraînent des différences sensibles dans les programmes de formation, cela va de soi. Que les perspectives qui s'ouvrent, au terme de la scolarité, aux élèves de l'enseignement qualifiant invitent à concevoir un référentiel disciplinaire et donc des programmes spécifiques, cela se comprend aussi aisément. Mais cela n'implique aucunement l'évacuation ou même la marginalisation des compétences de communication verbale qui conditionnent le progrès de l'individu et l'amélioration de la vie commune.

⁵ Des moyens de produire du sens

⁶ L'ensemble des compétences relatives à la réception comme à la production d'écrits qui conditionnent l'insertion sociale

⁷ Le décret Missions du 24 juillet 1997 de la Communauté française assigne quatre missions à l'école : 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. (art.6)

La difficulté réside donc pour le professeur à concilier des ambitions pédagogiques légitimes avec les problèmes spécifiques que pose le cours de français pour des élèves qui se trouvent dans ces filières, souvent par relégation, au terme d'un parcours en cascade, commencé dans des formes de scolarisation socialement perçues comme plus prestigieuses. Ces élèves, souvent issus d'un environnement socioéconomique difficile, entretiennent un rapport conflictuel à l'institution scolaire et, singulièrement, aux savoirs linguistiques et littéraires comme aux savoir-faire d'ordre discursif qui constituent la matrice de la discipline « français ».

Le défi qu'il nous incombe de relever, c'est donc d'œuvrer à une acculturation plus difficile, à une modification radicale du rapport que cette jeunesse-là entretient avec les savoirs, l'apprentissage et la langue.

2. L'orientation méthodologique du programme

2.1. À propos du référentiel

2.1.1. Principes d'organisation

2.1.1.1. Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA)

Le référentiel est organisé en 7 UAA. Chacune d'elles décrit, pour chaque degré d'étude, ce qui doit être acquis au terme des apprentissages.

Les UAA se présentent sous la forme d'un tableau comportant :

1. un titre général qui renseigne sur la tâche à laquelle elle est dédiée
2. le degré d'études concerné
3. les compétences à développer
4. les productions attendues
5. une colonne distinguant trois processus : appliquer, transférer et connaître/expliciter ses ressources (cf. 2.1.1.2. « Connaître/Expliciter ses ressources », p.10)
6. une colonne listant les ressources à installer/mobiliser/réactiver pour effectuer la tâche
7. une ligne où sont reprises les stratégies transversales disciplinaires, c'est-à-dire les stratégies de lecture/écoute/écriture et parole

Chaque UAA est déclinée pour les deux degrés d'étude de l'enseignement qualifiant, selon le principe de la spirale : les ressources mobilisées pour les tâches du deuxième degré sont réactivées et complexifiées pour les productions du troisième degré.

L'unité 0 a un statut particulier (cf. 2.1.2.1. UNITE 0 : Justifier, expliciter, p.11). Les six autres ont été numérotées pour faciliter la lecture du référentiel mais cette numérotation n'implique aucune chronologie dans les apprentissages. Toutefois, il faut être attentif au fait que la plupart d'entre elles requièrent des savoirs, des savoir-faire et des aptitudes travaillés dans d'autres. Par exemple, l'UAA 2, consacrée à la réduction, au résumé et à la synthèse de textes, ne peut s'envisager sans l'UAA 1 dédiée à la recherche d'informations.

Ces unités peuvent être travaillées séparément. Le plus souvent, cependant, on peut les combiner. Par exemple, l'UAA 3, qui vise à la production d'un avis argumenté écrit, et l'UAA 6, dont la tâche finale consiste en la relation d'une rencontre avec une œuvre d'art, peuvent être envisagées ensemble et donner lieu à une seule production comme la rédaction d'un jugement de goût motivé sur l'œuvre d'art en question.

2.1.1.2. Les processus

APPLIQUER/TRANSFÉRER

Les tâches d'application et de transfert se distinguent par leur degré de complexité ainsi que par le degré d'autonomie de celui qui les exécute.

Les tâches d'application, relativement simples pour la plupart, ont pour but d'automatiser la mise en œuvre d'un nombre relativement peu élevé de connaissances, surtout déclaratives (= *je sais que...*) et procédurales (= *je sais comment faire pour...*) qui seront nécessaires à la réalisation des tâches de transfert.

La réalisation des tâches de transfert, plus complexes, implique le recours à des ressources plus nombreuses que les tâches d'application. Pour les accomplir, l'élève doit faire preuve d'initiative : il doit reconnaître des difficultés analogues à celles qu'il a déjà surmontées lors de l'apprentissage, et acquérir des connaissances conditionnelles (= *je sais dans quelles conditions je dois utiliser mes connaissances déclaratives et procédurales*).

Toute tâche de production ou de réception d'un message d'un certain genre* dans une situation de communication* déterminée présente un haut degré de complexité. Elle implique toujours des problèmes inédits. Aux problèmes inhérents à la nouveauté du contenu du message, peuvent s'ajouter ceux qu'entraîne une modification des paramètres de la situation de communication ou une variation de l'objet sémiotique* véhiculant ce contenu.

Le parti a donc été pris de limiter le nombre des problèmes inédits susceptibles de surgir dans les tâches de transfert : on y conserve les mêmes contraintes génériques et situationnelles que dans les tâches d'application.

CONNAITRE/EXPLICITER SES RESSOURCES

Qu'il exécute une tâche d'application ou qu'il réalise une tâche de transfert, l'élève doit pouvoir faire état des ressources qu'il a mises en œuvre et justifier d'y avoir eu recours. Cette exigence implique des capacités de réflexion sur les opérations exécutées pour accomplir la tâche et l'identification des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à cet accomplissement.

2.1.1.3. Les ressources

Les ressources listées sont de deux types : les savoirs mobilisables pour exécuter les tâches d'application, auxquelles elles renvoient explicitement, et les stratégies transversales disciplinaires (*cf. infra*).

2.1.1.4. Les stratégies transversales disciplinaires

Les stratégies transversales disciplinaires concernent aussi bien la production que la réception des discours*. Les premières pages du référentiel leur sont consacrées en détail et elles prouvent, si besoin en est, que lire, écrire, écouter et parler, cela s'apprend !

2.1.2. Regard sur les UAA

2.1.2.1. UNITE 0 : Justifier, expliciter

- Les aptitudes à comprendre des consignes, à justifier un choix ou une décision, oralement ou par écrit, à expliciter une procédure, de vive voix ou par quelque autre moyen, à discuter oralement de sa valeur, sont des compétences nécessaires au « métier d'élève » comme à l'exercice d'une profession.
- La justification*, l'explicitation et la discussion supposent :
 1. la prise de distance envers une tâche effectuée
 2. la réflexion sur les ressources mobilisées
 3. l'énoncé de ces dernières
 4. la mise en question de leur qualité comme de leur pertinence, de leur efficacité (= rapport entre les résultats et les buts) comme de leur efficience (= rapport entre les moyens et les résultats) relatives

Ce sont les composantes de la métacognition.

- « La métacognition désigne d'une part, les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément. On dira donc que l'élève exerce sa métacognition, soit quand il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage⁸. »

Être capable d'adopter une posture réflexive sur ce que l'on fait, sur la manière dont on apprend, favorise la réussite des apprentissages. Dans la mesure où cette posture permet de mettre en lumière le sens de ces derniers, elle accroît la motivation de l'élève. Elle ouvre la voie de l'autonomie en facilitant le transfert.

Cependant, cette posture est loin d'être innée. Il s'agit donc de la construire en prenant en compte les risques de surcharge cognitive qu'elle peut provoquer chez l'élève, déjà accaparé par la réalisation de la tâche. Par ailleurs, ce dernier peut éprouver beaucoup de difficultés à s'autoévaluer, à identifier et à verbaliser les procédures qu'il adopte.

- Comment et quand éveiller les élèves à la réflexivité ?
En commençant l'année par une « leçon zéro » au cours de laquelle le professeur s'attardera sur les objectifs du cours et sur les moyens qu'il a l'intention de mettre en œuvre pour permettre aux élèves de les atteindre. S'il le faut, il rappellera la notion de compétence et ce qu'elle implique en termes d'apprentissage. Le but de cette leçon est de donner aux élèves une vision globale, mais concrète, du cours, afin qu'ils perçoivent le sens des activités organisées. Au cours de l'année, chaque fois que nécessaire, le professeur reviendra sur ces objectifs et ces moyens.

⁸ ROMAINVILLE, M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques » in *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp.108-130.

En adoptant soi-même une posture réflexive, autrement dit en exécutant les tâches imposées aux élèves afin d'en évaluer la complexité et de mettre au point un dispositif didactique approprié. Mieux encore, lorsque cela est possible : réaliser devant la classe (une partie de) la tâche en explicitant et en motivant les démarches mises en œuvre.

En sollicitant la médiation des pairs. La comparaison des procédures utilisées pour réaliser une tâche permet à chacun une mise en question de ses propres manières de faire et, le cas échéant, leur amélioration.

La régulation consciente de ses propres stratégies d'apprentissage peut s'exercer à différents moments : avant la réalisation de la tâche, pendant ou après.

- La métacognition s'exerce à l'occasion des autres unités du référentiel. Les activités auxquelles elle donne lieu sont mentionnées dans le « connaître » de chacune d'elles.
- L'UAA 0 impose deux productions, la justification et l'explicitation de procédure, et en liste les ressources. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage, avant de constituer des tâches de transfert au même titre que les autres.

2.1.2.2. UNITE 1 : Rechercher l'information

- L'aptitude à naviguer dans des sources d'information diverses (textuelles, hypertextuelles, multimédias* ou hypermédias*) afin d'y trouver l'information dont on a besoin est une compétence requise dans la vie scolaire comme dans la vie professionnelle, dans l'espace privé comme dans l'espace public (en tant que citoyen ou qu'acteur culturel).
- Au deuxième degré, c'est le professeur qui fournit la source d'information et l'élève n'a pas à se prononcer sur sa fiabilité. Par ailleurs, il ne référenciera la source que s'il lui est demandé de recopier ou retranscrire l'information en question. En revanche, au troisième degré, l'élève est confronté à une tâche bien plus complexe puisqu'il doit constituer lui-même un portefeuille de textes fiables, pertinents à une question de recherche, référencés et organisés (table des matières/sommaire).
- Cette unité est centrée sur la lecture et, en particulier, sur la lecture du texte à visée informative. Mais pas seulement. Par exemple, lire un texte persuasif argumenté pour y retrouver l'opinion et les arguments de son auteur, c'est bel et bien sélectionner de l'information. Lire un récit et y rechercher les traits caractéristiques d'un personnage, c'est aussi sélectionner de l'information.
- L'information à trouver par les élèves peut être plus ou moins explicite. C'est pourquoi le professeur attirera leur attention sur l'implicite des textes, les inférences qu'ils autorisent et celles qu'ils rendent nécessaires.

- Les stratégies de lecture à mobiliser pour la réalisation de la tâche consistent notamment à identifier le projet de lecture (recherche d'information) et à lui adapter son mode de lecture (lecture sélective de textes ou d'hypertextes avec annotations).
- Les compétences rassemblées dans cette unité 1 trouvent à s'exercer non seulement dans les autres unités de la discipline « français », mais encore dans certaines unités d'autres disciplines.
- Exemples de dispositifs didactiques :
 - *Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé traitant d'un genre de récit et les surligner en vue de dresser la carte d'identité du genre en question (p.65)*
 - *Réaliser un fichier pour une bibliothèque scolaire (p.69)*

2.1.2.3. UNITE 2 : Réduire, résumer et synthétiser

- L'aptitude à réduire ou à résumer un texte, l'aptitude à en synthétiser plusieurs sont des compétences fort utiles pour s'approprier et pour communiquer des savoirs ou de simples informations.
- La réduction, le résumé et la synthèse sont des genres discursifs scolaires apparentés à des genres extrascolaires et caractérisés par des normes de production que le professeur rappellera opportunément...
 1. La réduction résulte d'une triple opération de sélection, d'effacement et d'articulation de fragments du texte source.
 2. Le résumé implique la condensation et la reformulation du contenu du texte source, le respect de la structure de celui-ci et l'absence des marques de la subjectivité* de l'auteur du résumé.
 3. La synthèse implique les mêmes opérations que le résumé mais exige, en plus, la comparaison des informations fournies par les différents textes sources. Elle s'en différencie également par un travail personnel de structuration de contenus hétérogènes.

Une double exigence de fidélité au(x) texte(s) source(s) et d'intelligibilité par un destinataire* ignorant de ce(s) dernier(s) préside à l'écriture de ces trois genres scolaires.
- Si l'intention d'un auteur de réduction/résumé/synthèse consiste à informer son destinataire, les textes sources, eux, peuvent réaliser d'autres intentions (convaincre, donner du plaisir par la fréquentation d'un univers de fiction). C'est ce que détermine notamment l'analyse des paramètres de la situation de communication (voir 2.1.1.2. « Appliquer/Transférer », p.9).
- Il va de soi qu'avant de réduire/résumer/synthétiser un (des) texte(s), il faut l'(les) avoir compris. C'est ce que vise la tâche d'application « manifester sa compréhension du (des) texte(s) source(s) ». Cette manifestation peut se faire de plusieurs manières : par le biais de questionnaires variés conçus par le professeur

avec réponses écrites ou orales, de questionnaires conçus par les élèves, d'une carte mentale...

- Au deuxième degré, une seule tâche est exigée, soit la réduction, soit le résumé d'un texte. Rien n'empêche d'imposer les deux aux élèves. Cette décision appartient au professeur et est liée à la situation d'enseignement. Par ailleurs, on pourrait supposer qu'une tâche de réduction de texte est plus simple à effectuer qu'un résumé, dans la mesure où elle n'exige pas de reformulation. En réalité, ce n'est pas la tâche (réduction ou résumé) qui fixe le niveau de difficulté mais bien le texte source.
- Au troisième degré, deux productions sont exigées : l'une écrite et l'autre orale avec support de communication multimédia* ou équivalent (affiche, diaporama...).
- Les productions écrites des élèves sont souvent décevantes. Les spécialistes expliquent cela par le fait qu'un élève qui écrit se trouve très souvent en surcharge cognitive : il lui faut simultanément réfléchir à ce qu'il va écrire et à la manière de le faire. Et rares sont les élèves qui pratiquent encore le brouillon. Une façon de diminuer cette surcharge cognitive consiste à imposer un écrit intermédiaire, situé après la lecture et avant la textualisation proprement dite du résumé. Cet écrit prendra la forme d'un schéma, d'un plan... (voir 2.1.1.2. « Appliquer/Transférer », p.9).
- Exemples de dispositifs didactiques :
 - Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative (p.75)
 - Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique (p.115)
 - Rédiger la présentation d'un courant pictural (p.121)
 - Présenter une œuvre en vue de... (p.127)

2.1.2.4. UNITE 3 : Défendre une opinion par écrit

- L'aptitude à argumenter, par écrit, une demande ou une opinion*, permet l'affirmation de soi et la défense de ses valeurs ainsi que la prise en considération des intérêts et des idées d'autrui. Elle peut être d'une grande utilité dans les relations sociales comme dans l'exercice d'une citoyenneté active.
- Au deuxième degré, l'élève devra être capable d'étayer par des arguments* une opinion personnelle, sans tenir compte de celle d'un tiers, ou une demande adressée à une personne occupant une position sociale plus élevée que la sienne. Au troisième degré, il lui sera demandé d'argumenter en réaction à l'avis d'un tiers et de faire valoir les raisons fondant une réclamation.
- La réussite de ces actes de communication* exige une analyse minutieuse de la situation dans laquelle ils se produisent (voir 2.1.1.2. « Appliquer/Transférer », p.9). Elle implique une réflexion sur le destinataire* (son appartenance socioculturelle,

son statut...) et sur les moyens d'adapter l'énoncé* à la situation de communication.

Cette réflexion peut être menée sur la base des productions des élèves, mais aussi à partir de discours persuasifs que l'on peut trouver aussi bien dans la presse, la publicité que dans des écrits littéraires : les essais, bien sûr, mais aussi les récits de fiction où très souvent des personnages entreprennent d'en convaincre d'autres (voir 2.1.1.2. « Appliquer/Transférer », p.9).

- Les productions écrites des élèves sont souvent décevantes. Les spécialistes expliquent cela par le fait qu'un élève qui écrit se trouve très souvent en surcharge cognitive : il lui faut simultanément réfléchir à ce qu'il va écrire et à la manière de le faire. Et rares sont les élèves qui pratiquent encore le brouillon. Une façon de diminuer cette surcharge cognitive consiste à imposer un écrit intermédiaire avant la textualisation proprement dite. Cet écrit peut prendre la forme d'un schéma (voir 2.1.1.2. « Appliquer/Transférer », p.9) comme ci-dessous :



- Les ressources linguistiques mentionnées dans cette UAA concernent notamment l'expression des relations sémantiques (cause, conséquence, but...). Leur enseignement n'est pas une fin en soi. On évitera de le réduire à une liste assortie d'une identification grammaticale des différents moyens de les exprimer.
- Au 3^e degré, l'élève, qui doit réagir à l'argumentation d'un tiers, mobilisera des ressources relatives à l'importation du discours d'autrui, ressources déjà mentionnées dans l'UAA 2. Selon la planification que l'on adoptera, il s'agira donc soit d'un nouvel apprentissage, soit d'une réactivation.
- Exemple de dispositif didactique :
 - Rédiger un avis argumenté sur un fait de société (p.79)

2.1.2.5. UNITE 4 : Défendre oralement une opinion et négocier

- Si l'aptitude à argumenter oralement une demande ou une opinion est une compétence indispensable à tous, l'aptitude à négocier oralement est une compétence sans laquelle la vie commune ne peut être harmonieuse, ni dans la sphère publique, ni dans la sphère privée. La qualité du vivre ensemble — en tant que citoyens, qu'acteurs économiques, que voisins, que membres d'une communauté quelconque ou d'une cellule familiale — dépend en effet de décisions où sont pris en considération les intérêts et les aspirations de chacun et où chacun accepte d'en sacrifier une partie au bénéfice d'autrui.
- C'est la prise d'une décision, acceptable par tous les intéressés, mais non entièrement satisfaisante pour chacun d'entre eux, qui différencie la négociation* de la persuasion. Si cette dernière est entreprise dans l'espoir d'un accord, qui peut

ou non se concrétiser (les interlocuteurs campant sur leurs positions respectives), la négociation implique l'abandon de ces positions et la recherche d'une plateforme commune, tremplin d'une action collective.

- La négociation se distingue de la discussion par le fait qu'à l'issue de cette dernière, il n'y a pas d'obligation d'aboutir à une position commune, l'essentiel résidant dans l'échange des points de vue et les bénéfices personnels que l'on peut en tirer.
- Au deuxième degré, on ne travaillera avec les élèves que l'aptitude à...
 - argumenter oralement un avis personnel,
 - exprimer une demande dans une relation asymétrique.
- Au troisième degré, on organisera...
 - des simulations de négociation entre des personnes défendant des intérêts différents et disposées à prendre des décisions opposées,
 - des discussions au cours desquelles les élèves seront invités à échanger des points de vue relatifs à des objets divers.

Quel que soit le degré d'étude, les élèves prépareront leurs interventions.

- Le référentiel mentionne une tâche d'application qui consiste à évaluer une prestation orale. Pour ce faire, le professeur peut avoir recours à des exemples enregistrés ou téléchargés ; il peut aussi effectuer la tâche devant la classe (sauf s'il s'agit d'une discussion ou d'une négociation) en fournissant soit un exemple, soit un contre-exemple de la performance attendue.
Dans tous les cas, les élèves apprécieront la performance* et dégageront les facteurs de réussite ou d'échec de la communication* en prenant en compte toutes les dimensions d'une communication orale : l'énoncé* proprement dit (d'un point de vue sémantique, textuel et linguistique) et les indices verbaux, paraverbaux et non verbaux* qui favorisent l'audition, la compréhension et la relation.
En aucun cas, le professeur n'obligera un élève à fournir de pareils exemples avant l'apprentissage.
- La négociation et la discussion exigent de réagir aux propos d'autrui en les prenant en compte. Outre le fait que cette réaction nécessite des savoirs langagiers spécifiques, elle implique le respect de règles définies préalablement (temps de parole, tours de parole...) et celui des règles de politesse*, deux apprentissages fondamentaux pour développer la socialisation des apprenants.
- Pour réaliser leur performance, les élèves peuvent avoir recours à un aide-mémoire confectionné par leurs soins. Cela suppose la mise en œuvre de ressources spécifiques et, surtout, une bonne connaissance de soi et de ses besoins en tant qu'orateur. On se gardera donc d'imposer un modèle d'aide-mémoire identique pour tous. Le mieux serait d'en examiner/tester plusieurs pour que chaque élève puisse déterminer celui qui lui convient le mieux.

- Exemples de dispositifs didactiques :
 - *Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société* (p.83)
 - *Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau* (p.107)
 - *Négocier en vue d'aboutir à une position commune* (p.133)
 - *Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle* (p.149)

2.1.2.6. UNITES 5 ET 6 : S'inscrire dans une œuvre culturelle, relater et partager des expériences culturelles

- L'aptitude à s'appropriier, selon des modalités différentes, une œuvre d'art qui nourrisse l'esprit et le cœur ; l'aptitude à faire part d'une rencontre personnelle avec une œuvre ; l'aptitude à faire le bilan de rencontres diverses : voilà autant de compétences indispensables à l'épanouissement personnel comme à l'émancipation sociale.
- Le professeur proposera ou imposera les produits culturels (roman, poème, spectacle théâtral, tableau, installation ou performance multimédias, film, photo, chanson, etc.) qui sont les plus propices au développement cognitif et affectif de ses élèves, à l'élargissement et à l'approfondissement de leur sensibilité esthétique, qui suscitent la pensée critique, qui ébranlent les préjugés et affinent le jugement.

Autant que possible, il emmènera ses élèves sur les lieux mêmes où ces produits sont offerts (médiathèques, librairies, salles de spectacle, musées...).

Ces deux unités sont des occasions de rencontrer les prescrits relatifs aux savoirs culturels définis dans le présent programme à la page 54. Par ailleurs, les œuvres littéraires sur lesquelles travailleront les élèves peuvent consister en un ou plusieurs extraits. Rien n'empêche cependant d'envisager une œuvre complète et de rencontrer ainsi les prescrits définis dans la section 3.3.4. « La lecture d'œuvres complètes » du présent programme (page 54).

UNITÉ 5 : S'INSCRIRE DANS UNE ŒUVRE CULTURELLE

- Elle est dédiée aux modes d'appropriation où intervient la créativité de l'élève. Cette créativité s'exerce au deuxième comme au troisième degré, dans différents domaines de l'art, à l'occasion d'une rencontre avec une œuvre. Le choix de l'œuvre ainsi que les propositions d'appropriation créative dépendront des dispositions esthétiques comme des facultés d'entendement des élèves.
- Les trois procédés créatifs imposés sont l'amplification, la recomposition et la transposition. Les œuvres sur lesquelles s'exercent ces procédés doivent être une forme courte (dicton, proverbe, maxime...), un texte littéraire au choix (récit fictionnel ou factuel, texte poétique, chanson, texte dramatique) et une œuvre graphique ou picturale. Au deuxième degré, le professeur n'est absolument pas contraint s'agissant des procédés créatifs : la seule obligation concerne la variété des œuvres proposées à l'appropriation des élèves. Au terme du troisième degré, cependant, tous les procédés créatifs devront avoir été mis en œuvre.

- Pour intervenir pertinemment dans l'œuvre proposée, les élèves doivent l'avoir comprise. C'est dans cette perspective que le référentiel mentionne la tâche d'application « Manifester sa compréhension de l'œuvre culturelle source ». Cette manifestation peut se faire diversement : par le biais d'un questionnaire, d'une lecture accompagnée, d'une comparaison avec d'autres œuvres, de la lecture de documents relatifs à l'œuvre en question (interview de l'auteur, textes critiques...) etc.
- L'évaluation de la production ne peut en aucun cas se fonder sur la créativité, critère éminemment subjectif, s'il en est. Ce qui importe ici, c'est la démarche adoptée par l'élève compte tenu de l'œuvre source, ainsi que la cohérence interne de sa production (voir 2.3. « L'évaluation », pages 24 à 37).
- Exemples de dispositifs didactiques :
 - *Écrire la fin d'un récit de fiction* (p.89)
 - *Composer un poème à partir de poèmes existants* (p.95)
 - *Converser avec un personnage de fiction confronté à un problème* (p.101)
 - *Parodier une publicité* (p.141)
 - *Écrire le portrait d'un personnage de récit de fiction à la manière de...* (p.145)

UNITÉ 6 : RELATER ET PARTAGER DES EXPÉRIENCES CULTURELLES

- Elle est dévolue à la relation, orale ou écrite, d'une rencontre avec une œuvre d'art. Ici l'élève raconte ce qu'il a éprouvé au contact de l'œuvre, étant donné ses attentes et, dans le cas d'un choix personnel, ce qui l'a motivé.
- Cette unité peut être opportunément combinée avec les UAA 3 et/ou 4. En effet, le discours* que l'élève tient sur l'œuvre d'art sélectionnée peut être à visée incitative.
- Au deuxième degré, les élèves ont à relater une rencontre avec trois productions culturelles, dont obligatoirement une avec un récit fictionnel ou factuel ; une autre avec un texte poétique ou dramatique ; une autre, enfin, avec une œuvre culturelle non littéraire, laissée au choix du professeur.

Au troisième degré, deux relations de rencontre sont exigées : l'une avec un récit, l'autre avec une œuvre culturelle, littéraire ou non, laissée au choix du professeur.

En outre, l'élève doit constituer, progressivement, une sélection motivée d'œuvres qui l'ont marqué parmi celles envisagées dans l'UAA 5 comme dans l'UAA 6 (en ce compris ses interventions personnelles ou celles de ses condisciples).

- Exemples de dispositifs didactiques :
 - *Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau* (p.107)
 - *Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle* (p.149)

2.2. La planification des apprentissages

S'il est indispensable pour chaque enseignant, chaque équipe pédagogique de réfléchir à l'enchaînement des séquences pédagogiques en termes de cursus disciplinaire, le présent programme n'impose aucun ordre des apprentissages fondés sur les UAA du référentiel.

2.2.1. Planification par degré

Le référentiel impose une planification par degré dans une perspective de progression spiralaire : ce qui a été initié au deuxième degré sera consolidé et complexifié au troisième.

Toutefois, s'agissant de la filière professionnelle, le référentiel permet une relative souplesse : *« La durée du cursus scolaire varie selon la filière d'enseignement. Au troisième degré, l'enseignement professionnel bénéficie de trois années pour l'obtention du CESS. Conformément à la démarche spiralaire, on mettra ce temps à profit pour poursuivre les apprentissages qui n'auront pas pu être finalisés au deuxième degré. »*

Il convient de ne pas abuser de cette opportunité et de n'y recourir que moyennant une concertation entre les membres de l'équipe pédagogique. Par ailleurs, les décisions prises lors de cette concertation ne peuvent entrer en contradiction avec d'éventuelles épreuves communes.

2.2.2. Planification annuelle

Le présent programme ne définit aucun ordre pour les productions attendues et ce, pour les raisons suivantes :

- les dispositifs proposés dans le chapitre 4 montrent à suffisance que, la plupart du temps, une séquence d'apprentissage se fonde sur plusieurs UAA du référentiel. Les possibilités combinatoires sont très nombreuses. Dès lors, tout prescrit à ce sujet ne pourrait être qu'arbitraire.
- Toute contrainte de ce type empêcherait les professeurs de saisir les occasions que l'actualité (culturelle, sociale, politique...) leur offrirait ou qu'un projet d'école appellerait.
- Le regroupement de classes d'années d'étude différentes est fréquent dans les cours généraux.
- Le public scolaire de l'enseignement qualifiant, plus qu'un autre sans doute, exige du professeur des capacités d'adaptation incompatibles avec une planification figée.

Cependant, il est indispensable que les équipes pédagogiques s'accordent sur ce qui sera travaillé au cours de chaque année scolaire. S'agissant des supports exploités, la concertation est évidemment souhaitable à la fois pour éviter les redites et graduer la

difficulté. Au minimum, chaque professeur communiquera la liste des supports travaillés au collègue qui prendra sa succession.

2.2.3. Nombre de productions par année (hors examens)

Les productions demandées par le référentiel sont orales et écrites.

Dans le premier cas, le professeur veillera à conserver des traces des performances* des élèves dans le cahier (consignes et critères d'évaluation) et dans les archives (grille d'évaluation).

Si l'on considère chaque UAA séparément, le référentiel impose quinze productions au deuxième degré et seize au troisième. Toutefois, la possibilité d'articuler deux compétences dans une seule production permet de réduire le nombre de productions aux minima mentionnés ci-dessous.

	P	TQ
3^e année	minimum 5	minimum 6
4^e année	minimum 5	minimum 6
5^e année	minimum 5	minimum 6
6^e année	minimum 5	minimum 6
7^e année	minimum 4	

2.2.4. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le deuxième degré⁹

		Compétences à développer (référentiel)	Année 1	Année 2
UAA 0	Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne			
	Expliciter une procédure			
UAA 1	Naviguer dans un texte imprimé, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace			
	Naviguer dans un texte hypermédia, sélectionner les informations adéquates et en garder une trace			
UAA 2	Réduire un texte pour s'en approprier le contenu et/ou			
	Résumer un texte dans une longueur imposée pour informer autrui			
UAA 3	Rédiger un avis argumenté			
	Rédiger une lettre ou un courriel de demande dans une relation asymétrique			
UAA 4	Exprimer oralement un avis argumenté			
	Exprimer oralement une demande dans une relation asymétrique			
UAA 5	S'inscrire dans une œuvre culturelle source	À partir d'une forme brève • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer		
		À partir d'un texte littéraire • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer		
		À partir d'une œuvre graphique ou picturale • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer		
UAA 6	Relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec...			
	• un récit de fiction			
	• un texte poétique ou dramatique			
	• une œuvre culturelle (non littéraire) au choix			

⁹ Voir remarque page 23.

2.2.5. Exemple de document de planification annuelle des apprentissages pour le troisième degré

	Compétences à développer (référentiel)		Année 1	Année 2	Année 3
UAA 0	Justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne				
	Expliciter une procédure				
	Discuter, entre pairs, une procédure				
UAA 1	Naviguer dans plusieurs textes dont au moins un texte écrit imprimé, un multimédia et un hypermédia. Sur la base de cette navigation, réaliser un portefeuille de textes référencés, organisés avec, pour chaque texte, une trace de la sélection de l'information				
UAA 2	Sur la base d'un portefeuille de textes, rédiger une réponse synthétique à une (des) question(s)				
	Sur la base d'un portefeuille de textes, réaliser un exposé oral synthétique (avec support de communication) pour informer autrui				
UAA 3	Réagir par écrit à une opinion				
	Rédiger une lettre ou un courriel de réclamation dans une relation asymétrique				
UAA 4	Échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion				
	Négocier en vue d'aboutir à une position commune				
UAA 5	S'inscrire dans une œuvre culturelle source	À partir d'une forme brève • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer			
		À partir d'un texte littéraire • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer			
		À partir d'une œuvre graphique ou picturale • Amplifier et/ou • Recomposer et/ou • Transposer			

	Compétences à développer (référentiel)	Année 1	Année 2	Année 3
UAA 6	Relater, en vue de la partager avec autrui, une rencontre avec... • un récit de fiction			
	• une œuvre culturelle (non littéraire) au choix			
	Réaliser un dossier organisé, présentant et motivant une sélection personnelle d'expériences culturelles			

Remarque :

Si la tâche de transfert clôture un dispositif qui cible plusieurs compétences, et donc plusieurs UAA, on cochera dans le tableau de planification des apprentissages toutes les UAA concernées.

2.3. L'évaluation

2.3.1. Généralités

2.3.1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

En français, évaluer, c'est comparer les performances* de communication verbale* des élèves avec des exemples ou des modèles¹⁰ de performances attendues, en vue de prendre une décision. Cette décision est fondée sur le degré de correspondance entre les performances réalisées par l'élève et les performances attendues par l'évaluateur.

2.3.1.2. Qu'est-ce que la performance attendue ?

C'est celle que les élèves sont censés pouvoir réaliser, grâce au dispositif didactique, au terme d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage.

2.3.1.3. Que faut-il entendre par comparer ?

C'est épinglez les ressemblances et les différences entre l'exemple de performance attendue et la production de l'élève sur la base des critères d'évaluation.

2.3.2. Les types d'évaluation

On distingue trois sortes d'évaluation. Chacune d'elles se pratique à un moment donné de l'apprentissage et remplit une fonction spécifique.

2.3.2.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a lieu avant d'entamer un apprentissage visant à développer une ou plusieurs compétence(s). Elle renseigne l'enseignant sur l'état de développement de la ou des compétence(s) en question dans l'esprit des élèves. Autrement dit, elle sert à prendre la mesure de ce qu'ils doivent encore apprendre — et le professeur enseigner — pour que leurs performances se rapprochent le plus possible de la performance attendue. La réussite de ce saut qualitatif dépend de la pertinence du dispositif didactique et de l'implication de l'élève dans celui-ci.

L'évaluation diagnostique n'ayant pas de fonction certificative, les performances peuvent être notées et commentées à titre indicatif, mais elles ne le doivent pas ; pas plus qu'elles ne doivent faire l'objet d'une correction classique. Par ailleurs, l'évaluation diagnostique n'est pas toujours indispensable.

¹⁰ L'exemple de performance attendue est un cas concret, un discours produit par une personne dont la compétence est reconnue (professeur, élève méritant d'être pris en exemple, expert extérieur à l'école). Le modèle est une abstraction conçue à partir de plusieurs exemples.

Elle peut porter sur la totalité de la production qui sera demandée au terme de l'apprentissage. Elle peut aussi ne porter que sur un aspect de cette dernière.

2.3.2.2. Évaluation sommative et évaluation formative

Elles sont indissociables, elles forment un système. En effet, ce qui se fait au titre de l'évaluation formative dépend de ce qui se fera au titre de l'évaluation sommative. Et les limites de ce qui sera évalué en évaluation sommative sont tracées par ce qui aura été fait en évaluation formative.

L'évaluation sommative porte sur des performances d'écriture ou de parole réalisées par les élèves confrontés à des tâches relativement complexes¹¹, c'est-à-dire des tâches dont l'exécution implique la mise en œuvre d'une somme de ressources cognitives (savoirs, savoir-faire) et socio-affectives (savoir-être), correspondant à des contenus disciplinaires. Dans le cadre de l'évaluation sommative, les élèves, au terme de l'apprentissage, effectuent la tâche complexe en toute autonomie.

Dans le cadre de l'évaluation formative, ils apprennent à effectuer cette tâche en bénéficiant de la guidance et de l'aide de l'enseignant ou de condisciples dont le degré d'expertise est supérieur au leur.

L'évaluation formative peut porter sur le produit de la réalisation d'une tâche complexe ou d'une tâche simple.

La capacité de réaliser une tâche complexe n'est pas la somme des savoir-faire dont elle implique pourtant l'acquisition. Cependant le professeur n'a pas d'autre solution que d'enseigner ou de faire découvrir successivement les ressources (savoirs, savoir-faire) qu'il estime nécessaires pour réaliser la tâche envisagée.

L'inévitable successivité de l'enseignement des savoirs et des savoir-faire entraîne un risque de cloisonnement des apprentissages. Il est important que l'enseignant questionne les élèves sur le sens des activités qu'il organise et qu'il en rappelle le but et les raisons. Cette composante de l'évaluation formative est une condition du progrès dans l'ordre du savoir-être.

Les dispositifs didactiques élaborés dans le présent programme prévoient deux évaluations sommatives pour une même tâche, séparées par un temps de remédiation/consolidation/dépassement. Cette procédure, en raison du temps qu'elle coûte, ne peut être imposée pour chacune des tâches de transfert proposées aux élèves. Elle est néanmoins recommandée afin de donner à chaque apprenant l'occasion de s'améliorer après une phase réflexive. Lorsque le professeur donne l'occasion aux élèves de réaliser une seconde fois la tâche de transfert, il gardera, dans le cadre d'une certification, la meilleure des deux performances.

¹¹ En aucun cas, il ne peut s'agir de demander aux élèves une pure restitution de savoirs, exclue par le principe même de l'approche par compétences. Cependant, il existe des tâches plus ou moins complexes. Ainsi, identifier dans un texte une thèse et des arguments est assurément moins complexe que produire un discours persuasif argumenté.

2.3.2.3. Évaluation sommative et évaluation certificative

On peut établir une distinction entre évaluation sommative et évaluation certificative.

L'adjectif « sommative » situe l'évaluation dans le processus d'apprentissage :

- l'évaluation sommative conclut ce processus, ou une phase de ce processus,
- elle renseigne sur les résultats de l'apprentissage,
- elle permet de dire si l'élève a, effectivement, acquis ce qu'il était censé acquérir.

L'évaluation sommative peut avoir — c'est-à-dire qu'elle peut aussi ne pas avoir — une fonction certificative. Autrement dit, elle peut servir à certifier, à garantir que l'élève est apte à poursuivre l'apprentissage, ou apte à exercer l'activité que cet apprentissage le prépare à exercer.

En résumé et idéalement...

Moments, caractéristiques et fonctions de l'évaluation

Avant la séquence d'apprentissage	Pendant la séquence d'apprentissage	Après la séquence d'apprentissage
ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE Centrée sur les acquis et les représentations des élèves Fonctions : Concevoir et adapter le dispositif didactique	ÉVALUATION FORMATIVE Centrée sur les processus d'appropriation et d'utilisation des ressources par les élèves Fonctions : Ajuster l'enseignement aux besoins comme aux possibilités des apprenants et leur faire prendre conscience du sens des activités.	ÉVALUATION SOMMATIVE Centrée sur les performances des élèves Fonctions : Vérifier les acquis et, dans des cas prédéterminés, les certifier.

2.3.3. L'évaluation des processus

Le référentiel distingue trois processus observables et évaluables : transférer, appliquer et connaître, mais il ne dit rien de l'importance relative des performances correspondant à ces processus. C'est donc dans le programme que doit être proposée et justifiée une pondération des notes attribuées à ces performances.

2.3.3.1. Transférer

Au cours de français, on installe et/ou on développe des compétences de communication en imposant aux élèves des tâches complexes et en comparant leurs performances avec les performances attendues. Ces tâches complexes permettent l'évaluation du processus « transférer » : transférer dans une situation inédite les ressources disponibles appropriées à la résolution des problèmes inhérents à cette situation.

Les performances des élèves sont des actes de communication* qui, même s'ils sont mis en rapport avec des situations réelles ou fictives précisées avec soin, sont toujours accomplis par l'élève en vue de montrer au professeur qu'il est capable de s'acquitter de la tâche imposée.

Dans l'évaluation, les tâches complexes impliquant le processus « transférer » — disons pour simplifier « tâches de transfert » — doivent avoir le poids le plus important étant donné qu'elles sont à la fois l'instrument du développement des compétences et le moyen d'apprécier l'état de développement de ces dernières :

- au deuxième degré, elles interviendront au minimum pour 50% de l'évaluation en P et 60% en TQ,
- au troisième degré, elles interviendront au minimum pour 70% de l'évaluation en P et 80% en TQ.

Les tâches de transfert seront effectuées en classe et évaluées à l'aide d'une grille critériée¹².

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Pour évaluer un acte, les questions à poser sont les suivantes : s'il avait lieu effectivement, dans la réalité, en dehors de l'enceinte scolaire, réussirait-il totalement, partiellement, ou échouerait-il ? Qu'a fait l'énonciateur* ou qu'aurait-il dû faire pour que la communication réussisse ou, qu'à tout le moins, elle ne soit pas trop coûteuse pour le destinataire* ?

Pour évaluer les productions des élèves, le référentiel impose différents critères :

1. la lisibilité/l'audibilité,
2. la pertinence à ce qui est demandé, et notamment à l'intention* et au genre*,
3. l'intelligibilité,
4. la recevabilité,
5. la fidélité¹³.

¹² Des exemples de grilles critériées en relation avec les dispositifs didactiques développés dans le présent programme sont consultables en outil d'accompagnement, publié séparément.

¹³ Il est à noter que ce critère n'est mentionné explicitement que dans l'UAA 1 et dans l'UAA 2 dont les productions doivent impérativement respecter les textes sources. Tout bien considéré, il apparaît qu'il est davantage un indicateur de la pertinence à l'intention d'informer et/ou au genre du discours informatif qui implique de ne pas fausser les énoncés rapportés.

Ces critères sont-ils garants de la réussite d'un acte de communication ? Assurément non ! En effet, cette réussite ne dépend pas exclusivement de l'énonciateur. Le destinataire peut avoir, lui aussi, une part de responsabilité non négligeable. Nous dirons donc que ces critères sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes.

Cependant, il appartient au professeur de français de rendre ses élèves plus compétents en matière de communication et de leur apprendre qu'il leur revient, en tant qu'émetteurs, d'assumer la responsabilité de leurs discours* et de mettre tout en œuvre pour assurer la réussite des actes de communication qu'ils entreprennent.

La lisibilité/L'audibilité

C'est la condition *sine qua non* pour que le destinataire ait accès à l'énoncé*. Ce critère est donc fondamental : comment évaluer une performance d'écriture si elle n'est pas lisible ou une performance de parole si elle n'est pas audible ?

Si l'énoncé est totalement illisible ou inaudible, l'évaluation est différée dans la mesure du possible. Mais on n'est pas toujours face à des cas aussi extrêmes : un énoncé peut être plus ou moins lisible, plus ou moins audible.

Si subjective que soit l'appréciation de la lisibilité ou de l'audibilité, il convient de ne pas faire bon marché de ce critère qui peut être décisif dans des situations de communication extrascolaires.

Les indicateurs de la lisibilité sont notamment...

- le tracé des lettres, la typographie (police, taille)
- la séparation des mots,
- la correction de leur coupure en fin de ligne,
- la mise en page.

Les indicateurs de l'audibilité sont notamment...

- la puissance vocale,
- l'articulation,
- les pauses,
- le débit.

La pertinence

Il faut que la performance de l'élève soit pertinente à ce qui lui est demandé. Convenons que la pertinence sera évaluée en prenant en considération les trois indicateurs suivants :

- l'intention que le discours doit réaliser,
- le genre auquel ce discours doit s'apparenter,
- la thématique que ce discours doit développer.

Quelques exemples d'infractions au critère de pertinence

- Si l'émetteur doit convaincre, il ne respecte pas l'intention si sa production ne contient aucune thèse* (explicite ou inférable).
- S'il doit informer en résumant un texte source, il ne respecte pas le genre si sa production dépasse les limites imposées.
- S'il doit produire le résumé d'un texte et qu'il en fournit une réduction (montage d'extraits reliés par des connecteurs*), il ne respecte pas le genre imposé.
- S'il doit informer en résumant un texte source et qu'il émaille sa performance de marques de subjectivité*, il ne respecte pas l'intention.
- S'il doit informer en résumant un texte source, il ne respectera ni le genre ni l'intention s'il ne sélectionne pas l'essentiel et rien que l'essentiel des informations.
- S'il doit donner du plaisir par la fréquentation d'un univers fictionnel et qu'il n'utilise pas de procédés susceptibles de produire de l'agrément, il ne réalise pas l'intention.
- Si la tâche imposée consiste, par exemple, en la production d'un écrit à visée persuasive d'une dizaine de lignes et contenant deux arguments* développés, la performance ne correspond pas à la demande (intention et genre), si elle consiste en un écrit à visée informative d'une page — quel que soit, par ailleurs, l'intérêt de cette page.
- Si l'émetteur doit motiver un jugement de goût* sur un tableau et qu'il en fournit une description, il ne respecte ni l'intention ni le genre.

Certains genres ont été formalisés et leurs caractéristiques bien définies (par exemple, le fait divers, la dissertation, l'exposé* oral...). Ces caractéristiques génériques sont autant d'indicateurs qui permettent d'évaluer une production.

Pour les genres qui n'ont pas fait l'objet d'une telle formalisation (l'avis argumenté, la réduction de texte...), il importe que l'enseignant définisse clairement les caractéristiques génériques de la production attendue.

Étant donné que le professeur peut préciser ses attentes (thématique, intention et genre), sa subjectivité intervient, en principe, fort peu : plus les consignes sont nombreuses et précises, plus il est facile d'évaluer la pertinence.

Bien entendu, dans la perspective de rendre les élèves autonomes dans la réalisation de la tâche, le nombre des consignes relatives au genre diminuera au fur et à mesure de la familiarisation des élèves avec ce dernier.

L'intelligibilité

Quelle que soit la thématique qu'elle développe, quelle que soit l'intention qu'elle réalise, quel que soit le genre de discours auquel elle s'apparente, la performance de l'élève doit être intelligible par le destinataire.

Si la lisibilité constitue un critère d'ordre matériel, l'intelligibilité, elle, est un critère d'ordre linguistique. Convenons qu'elle sera évaluée en prenant en considération...

- la clarté lexicale de l'énoncé, c'est-à-dire l'utilisation des mots appropriés à ce qu'ils sont censés désigner et, le cas échéant, assortis de reformulations, définitions, de commentaires qui assurent leur compréhension ;
- le soin mis par l'élève à éviter toute connivence culturelle, c'est-à-dire à ne pas faire comme si son destinataire connaissait l'œuvre dont il parle, le discours qu'il résume, le sujet qu'il expose...
- les choix syntaxiques qui ne créent pas d'équivoque et qui permettent de saisir sans peine les relations sémantiques ;
- la ponctuation et, à l'oral, les pauses qui distinguent chaque fois que nécessaire les phrases, les propositions et les syntagmes ;
- la cohésion textuelle* (progression thématique*, connecteurs*, anaphores*, compatibilité des temps verbaux*, chaînes d'accords¹⁴, marques de la posture énonciative*) ;
- l'organisation textuelle* (segmentation, titraille, listes...) ;
- la densité de l'information et sa proportion acceptable d'implicite*.

Il est rare que la performance d'un élève soit tout à fait inintelligible. Le plus souvent, elle ne l'est que localement mais cette inintelligibilité locale est perturbante puisqu'elle rompt le fil du discours et qu'il peut être coûteux de le renouer.

Par ailleurs, l'inintelligibilité résulte souvent d'une conjonction d'erreurs ou de maladresses.

Le grand nombre des facteurs de l'intelligibilité n'empêche pas la subjectivité de l'évaluateur qui appréciera la performance compte tenu de l'effort de compréhension qu'elle lui coûte.

La recevabilité (linguistique et sociale)

L'évaluateur ayant affaire à un énoncé lisible (audible) pertinent et intelligible peut néanmoins le juger plus ou moins acceptable pour diverses raisons liées à la situation de communication.

Elles tiennent au non-respect ou à un respect insuffisant...

- des règles de politesse*¹⁵,
- des valeurs promues par l'École,
- des normes linguistiques en vigueur dans la situation de communication (registre de discours*, orthographe lexicale et grammaticale, formation et emploi des temps et des modes, lexique (déjà envisagé dans l'intelligibilité), syntaxe).

Ce critère n'est pas exempt de subjectivité.

¹⁴ Les chaînes d'accords sont bien un facteur de la cohésion textuelle. Cependant, pour la commodité du correcteur, l'orthographe d'accord sera évaluée sous le critère de la recevabilité.

¹⁵ L'exigence ayant trait au soin des copies ou aux divers aspects de la tenue dans une interaction orale relève des règles de politesse. En effet, le non-respect de ces exigences porte atteinte à la face ou au territoire du destinataire.

Remarque 1 :

Certains enseignants pourraient estimer que ces critères ne permettent pas de prendre en considération des traits discriminants comme l'originalité et les manifestations de l'implication dans la réalisation de la tâche. L'appréciation de ces traits donne libre cours à la subjectivité et elle ne devrait donc pas intervenir dans une évaluation certificative sauf, éventuellement, sous la forme d'un bonus.

Remarque 2 :

L'évaluation de l'utilisation des ressources linguistiques est complexe. En effet, certaines erreurs, certaines fautes compromettent l'intelligibilité du discours ; d'autres mettent à mal sa recevabilité ; d'autres encore sont incompatibles avec le genre dont relève le discours en question et entravent donc sa pertinence.

Quelques exemples :

- Un élève pourrait produire un discours argumenté très solide, tout à fait intelligible, mais utiliser un registre de discours inadéquat à la situation de communication. Cette utilisation rendrait son énoncé irrecevable.
- Un élève pourrait produire un énoncé comportant l'une ou l'autre erreur de construction, sans conséquence pour sa bonne compréhension. Il reste que dans une situation de communication imposant le respect strict des normes linguistiques, la recevabilité dudit énoncé serait compromise.
- Un élève qui rédigerait un résumé en le truffant de marques de subjectivité*, même s'il a sélectionné les bonnes informations du texte source, ne respecterait pas les règles du genre.
- Un élève pourrait produire un énoncé ponctué de manière si anarchique qu'il en serait difficilement compréhensible. Cette absence de maîtrise de la ponctuation rendrait son énoncé inintelligible mais aussi irrecevable. Notons que dans ce cas précis, on ne la sanctionnera qu'une fois.

Il est important de sensibiliser les élèves non seulement aux erreurs qu'ils commettent, mais surtout à la portée de celles-ci. Une remédiation/amélioration efficace est à ce prix.

LES GRILLES D'ÉVALUATION

Elles ne sont indispensables que pour les tâches de transfert.

Contenu

Chaque grille comportera les quatre critères d'évaluation, assortis des indicateurs pris en compte pour la tâche évaluée.

Pondération

- C'est le critère de pertinence qui est prépondérant. Il interviendra donc pour au moins 50% du total de l'évaluation de la tâche de transfert.
- Lorsqu'il évaluera la pertinence d'une production, le professeur en pondèrera chaque indicateur.
- En revanche, lorsqu'il évaluera les autres critères, il pourra se contenter de fournir une évaluation globale, non détaillée. Il semble en effet difficile, voire arbitraire, de pondérer chaque indicateur. Pour que les élèves puissent se rendre compte de leurs carences et y remédier, le professeur annotera les copies selon un code précis et partagé avec la classe. Ainsi, il pourrait signaler une erreur d'anaphore par un A, une faute de ponctuation par un P, etc.
- Le critère de lisibilité aura un poids qui évoluera au cours du temps. Ainsi, il peut être crucial en 3P, mais, en 7P, on est en droit d'attendre des élèves qu'ils maîtrisent la calligraphie. Dès le début du 3^e degré, le poids de ce critère sera minime.
- S'agissant des indicateurs d'intelligibilité et de recevabilité, le professeur accordera plus d'importance à ceux qui ont fait l'objet d'un apprentissage approfondi au cours de la séquence.

2.3.3.2. Appliquer

Les tâches d'application (= les tâches permettant d'évaluer le processus « appliquer ») mentionnées dans le référentiel ont un degré de complexité variable (par exemple, dans l'UAA 2, la tâche « analyser les paramètres de la situation de communication d'un texte source » est moins complexe que celle de manifester sa compréhension dudit texte). Mais ces tâches ne se réduisent pas à de simples savoir-faire et leur évaluation atteste d'un niveau de maîtrise atteint par l'élève à *un moment donné* de l'apprentissage.

2.3.3.3. Connaître

Dans le référentiel, le processus « connaître » est identifié à la capacité de justifier une réponse ou le choix d'une procédure et/ou à celle de détailler les étapes de cette dernière.

Les tâches permettant d'évaluer le processus « connaître » sont donc des tâches de justification et d'explicitation de procédure. Dans les dispositifs d'apprentissage présentés dans ce programme, elles sont effectuées soit lors de la phase de remédiation/consolidation/dépassement qui a lieu entre les deux évaluations sommatives, soit au cours de l'apprentissage lui-même, à l'occasion d'une évaluation formative.

Il est à noter que les tâches de justification et d'explicitation de procédure peuvent avoir deux statuts différents dans l'évaluation : soit elles font partie du processus métacognitif d'une UAA (à l'exclusion de l'UAA 0), soit elles constituent la tâche de transfert de l'UAA 0. Dans ce dernier cas, on les évaluera selon les critères énoncés plus haut.

Il est entendu que les tâches du volet « Appliquer » et celles du volet « Connaitre » doivent être évaluées. Convenons que...

- au deuxième degré, elles interviendront ensemble au maximum pour 50% de l'évaluation en P et 40% en TQ ;
- au troisième degré, elles interviendront ensemble au maximum pour 30% de l'évaluation en P et 20% en TQ.

2.3.4. L'évaluation des ressources

Puisque la compétence est définie comme l'aptitude à mobiliser notamment un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour s'acquitter d'une tâche donnée, il faut veiller à ce que les élèves s'approprient les savoirs et les savoir-faire qu'ils auront à mobiliser. Dans cette perspective, il est évidemment permis de procéder à l'une ou l'autre évaluation des connaissances des élèves, mais uniquement à titre indicatif. Autrement dit, la simple restitution des connaissances déclaratives (*je sais que*), procédurales (*je sais comment faire pour*) et conditionnelles (*je sais dans quelles conditions je dois utiliser mes connaissances déclaratives et procédurales*), ne doit jamais donner lieu à une évaluation à fonction certificative : on ne certifie pas que les élèves ont mémorisé des contenus d'enseignement, on certifie qu'ils sont à même de s'en servir opportunément.

2.3.5. L'évaluation des productions écrites

Traditionnellement, l'intervention magistrale porte sur la version définitive du texte (unique version en bien des cas !) et demeure lettre morte, les élèves s'intéressant beaucoup plus à leur note qu'aux possibilités de s'améliorer.

2.3.5.1. La correction anticipée par les pairs

Il y a un grand bénéfice potentiel à différer cette intervention et à la confier à un pair de l'élève. Quelles sont les erreurs, les maladresses qu'il repère dans le travail de son condisciple ? Quelles propositions de correction peut-il lui faire ? En cas de désaccord, l'appel au professeur est bien entendu possible.

C'est l'occasion pour les élèves de découvrir les vertus du conflit sociocognitif, les exigences liées à la dimension communicationnelle de la tâche, l'éventuelle nécessité d'une réécriture.

2.3.5.2. L'annotation des copies

Céder à la tentation de « tout (faire) corriger » est souvent peu raisonnable et presque toujours très dommageable. Peu raisonnable, parce que l'on ne saurait exiger d'un apprenant ce qui est exigible d'un expert. Très dommageable parce qu'à la fois on

décourage l'élève en lui donnant à entendre que son travail ne vaut (presque) rien, et/ou on l'encourage à l'inertie en corrigeant à sa place.

Par ailleurs, ce qui provoque la réaction immédiate du professeur relève le plus souvent des critères de l'intelligibilité et de la recevabilité : ce sont les dysfonctionnements d'ordre orthographique et d'ordre lexical, les dysfonctionnements d'ordre syntaxique et d'ordre stylistique. Tous peuvent détourner l'attention de dysfonctionnements — ou, plus grave, de qualités — relevant du critère de pertinence.

Concrètement, comment le professeur peut-il intervenir sur les copies individuelles ? En pointant les dysfonctionnements qu'il estime corrigibles par l'apprenant et en les identifiant dans la marge par des sigles compris par tous — des sigles sur lesquels devraient, au minimum, s'accorder tous les membres d'une équipe pédagogique. Par exemple, les sigles suivants qui présentent l'avantage de signaler précisément la nature des erreurs : OU, pour orthographe d'usage, OG pour orthographe grammaticale, CT pour choix du temps, CM pour choix du mode, FT pour formation du temps (« il finissa »), FM pour formation du mode (« qu'il soye »)¹⁶, CA pour choix d'une anaphore*, MA pour manque d'une anaphore ; CC pour choix d'un connecteur*, MC pour manque d'un connecteur, MI pour mot inapproprié, CS pour choix syntaxique, AP pour altération de la posture énonciative*, CP pour choix de la ponctuation, MP pour manque de ponctuation, etc.¹⁷

2.3.5.3. La correction collective

La tentation est grande de penser que la mission de l'enseignant s'arrête avec la remise aux élèves de leurs travaux annotés et notés ou, en tout cas, qu'elle prend fin après avoir vérifié que chaque apprenant a amendé sa copie en tenant compte des annotations qui y figurent. C'est oublier que les tâches complexes d'écriture sont à la fois des fins et des moyens.

En effet, toutes les compétences dont le développement entraîne la production d'un écrit impliquent la mise en œuvre d'un grand nombre de savoirs langagiers communs. Les tâches d'écriture, qui permettent au professeur d'évaluer diverses compétences de communication écrite, devraient donc être, pour les élèves autant d'occasions de s'approprier des savoirs langagiers transversaux, de stabiliser, de renforcer, de compléter leurs connaissances en fait d'écriture, en particulier leurs connaissances des règles à ne pas enfreindre dans les situations de communication imposant une certaine variété de la langue.

Par ailleurs, les dispositifs didactiques prévoient le doublement éventuel de toute tâche finale et, entre les deux tâches, un laps de temps, plus ou moins long, consacré à la réflexion collective sur la première performance et cette réflexion implique...

¹⁶ Il est souhaitable de distinguer les dysfonctionnements relatifs au choix et à la formation des formes verbales — qui peuvent, en outre comporter des infractions à l'orthographe. Pointer au moyen du sigle C une erreur de « conjugaison », c'est mal renseigner l'élève sur la nature de cette erreur.

¹⁷ Cette quinzaine de sigles permet de pointer la plupart des dysfonctionnements. Il ne s'agit, évidemment, que d'une suggestion.

- l'explicitation des dysfonctionnements les plus communs (métacognition),
- l'élucidation des processus de production (métacognition encore),
- la découverte des mises en œuvre adéquates ou inadéquates des connaissances disponibles (métacognition toujours),
- le pointage des connaissances qui ont fait défaut et l'appropriation de ces dernières (« remédiation »),
- l'extension ou l'approfondissement éventuel des ressources appropriées à la réalisation de la tâche.

La correction collective est l'activité qui couvre tout ce qui précède ou, au moins, tout ce qui relève de la métacognition. C'est dire que l'important n'est pas que les élèves améliorent leurs travaux, mais qu'ils comprennent pourquoi ceux-ci doivent être améliorés et qu'ils découvrent et s'approprient des techniques d'amélioration.

Comment procéder ? En épinglant, dans les copies individuelles, des dysfonctionnements récurrents. En constituant un florilège de ces dysfonctionnements que l'on aura pris le soin de rendre anonymes ou en composant, à partir de ces derniers, un exemple de travail amendable. En se gardant bien de remettre les copies individuelles avant le travail sur ce florilège ou sur cet exemple. En veillant à ce que, d'une manière ou d'une autre, les élèves aient un écrit sous les yeux : le tableau interactif peut être alors un outil très utile. En distinguant les dysfonctionnements qui relèvent de chacun des critères d'évaluation et des indicateurs afférents.

S'il est pressé par le temps, l'enseignant peut assurer lui-même le commentaire du (ou des) texte(s) qu'il a retenu(s). Bien sûr, il s'attachera à donner des moyens pratiques d'amélioration, à proposer des amendements précis. Faut-il dire que, si le temps ne presse pas, le dialogue sur les textes choisis est de loin préférable au monologue ?

La correction collective et dépersonnalisée n'exclut pas la possibilité d'une discussion en tête à tête avec certains apprenants qui en feraient la demande, l'important étant que le dialogue porte alors sur une meilleure compréhension des défauts et sur les possibilités d'y remédier.

2.3.6. L'évaluation des performances orales

Le référentiel accorde à l'oral une attention sans précédent : productions orales et productions écrites y ont une égale importance. Ceci ne signifie pas qu'il faille imposer aux élèves des prestations de longue durée. Au contraire ! Plus elles sont nombreuses et ciblées, plus l'apprentissage se révèle rentable.

2.3.6.1. Un climat propice à l'apprentissage et à l'évaluation

La peur de prendre la parole en public est extrêmement répandue et elle explique bon nombre de performances insatisfaisantes, voire complètement ratées. C'est pourquoi, avant même l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'expression orale précise, et tout au long de celui-ci, le professeur veillera à installer un climat de confiance dans sa classe. Non seulement il

insistera sur sa propre bienveillance, mais il travaillera aussi cette attitude avec tous. Il convient en effet que les élèves, lorsqu'ils auront à parler devant l'enseignant et devant leurs pairs, aient de ces derniers une image positive et rassurante.

L'installation d'un climat de confiance est une entreprise dont la durée est sans commune mesure avec celle d'une séquence didactique finalisée par une tâche complexe d'expression orale. C'est tous les jours que le professeur doit donner l'exemple d'une écoute bienveillante. Mais veiller au bien d'élèves qui peinent à adapter leur discours à des situations où il convient d'être attentif aux exigences de la langue standard et de la politesse, c'est relever et c'est corriger, avec autant de rigueur que d'aménité, tous les manquements à ces exigences. Il n'est pas impossible d'épingler les dysfonctionnements et de donner aux élèves les moyens d'y remédier sans renforcer, ce faisant, leur sentiment d'insécurité linguistique. Mais il faut pour cela renoncer à la dichotomie du « bon » et du « mauvais » français, s'attendre à ce que les élèves usent de la variété répandue dans leur environnement extrascolaire, accepter enfin que leur sensibilisation aux contraintes des genres formels de l'oral soit lente et leur progrès, discontinu.

2.3.6.2. Une évaluation complexe

Contrairement à l'évaluation des travaux écrits, l'évaluation des performances orales a lieu, le plus souvent, en même temps que la prise de parole elle-même. Par ailleurs, les critères à prendre en compte simultanément au cours de cette évaluation sont nombreux et fort divers : le contenu du propos, son audibilité, son intelligibilité, sa recevabilité et sa pertinence à ce qui est demandé.

2.3.6.3. Une évaluation en deux temps

Les performances orales des élèves feront toujours l'objet d'une préparation. Celle-ci aboutit généralement à l'élaboration d'un écrit intermédiaire et/ou d'un aide-mémoire sur lequel le professeur peut exercer un contrôle. Procéder ainsi, c'est se donner les moyens de vérifier le contenu de la future performance, ce qui en facilite l'évaluation en la morcelant. En outre, cette pratique rassure quelque peu l'élève orateur sur la teneur de ses propos et garantit leur validité aux élèves auditeurs.

2.3.6.4. Une évaluation à partager

Le professeur sollicitera opportunément les élèves auditeurs pour l'évaluation d'une performance orale d'un pair.

Comment procéder ? En fournissant aux élèves auditeurs une grille d'observation leur permettant de noter les forces et les faiblesses de l'élève orateur. Il n'est nullement nécessaire que cette grille soit chiffrée : une échelle à trois niveaux (TB/S/F ou +, ±, -) suffit amplement. En outre, ces grilles peuvent être partielles : certains élèves auditeurs étant chargés d'observer un ou deux aspects de la prestation, les autres s'occupant du reste.

L'intérêt de cette manière de faire est quadruple.

- Le professeur modifie l'image conventionnelle selon laquelle il est le seul acteur de l'évaluation.
- La coévaluation responsabilise les élèves auditeurs et les rend actifs tout au long des performances de leurs pairs.
- Le fait d'utiliser une grille d'observation permet à la classe de mieux saisir la pertinence des critères d'évaluation.
- La mise en commun de l'évaluation du professeur et de celles des élèves est profitable à tous et pas seulement à l'orateur. Il est avéré que les apprentissages se font mieux lorsque les élèves sont aussi évaluateurs. En effet, par une sorte d'effet miroir, ils s'autoévaluent en prenant la mesure de leurs propres forces et faiblesses.

2.3.6.5. Une évaluation différable

On peut, si on le souhaite et si on en a les moyens, recourir à l'enregistrement audiovisuel des performances des élèves. De cette manière, ils ont la possibilité de s'observer et de s'évaluer avec précision. Cependant cette pratique exige certaines précautions.

- Les élèves doivent en être avertis.
- Le professeur veillera à préserver leur droit à l'image conformément à la circulaire 2493 du 7/10/2008 et, éventuellement, au règlement d'ordre intérieur.
- Il sera conscient du fait que les captations vidéo mettent en jeu l'image de soi et il ménagera donc la face et le territoire de chacun en privilégiant, si nécessaire, des projections et des commentaires individuels.
- Il s'assurera de rester maître de la sauvegarde et de la gestion des documents vidéos, d'en éviter toute diffusion en dehors du cadre scolaire et de garantir la protection de la vie privée.

2.3.7. Le nombre de productions

Les productions demandées par le référentiel sont orales et écrites. Dans le premier cas, le professeur veillera à conserver des traces des performances des élèves dans le cahier (consignes et/ou critères d'évaluation) et dans les archives (grille d'évaluation).

Pour rappel, le référentiel impose 15 productions au deuxième degré et 16 au troisième. Toutefois, la possibilité d'articuler deux compétences dans une seule production permet de réduire le nombre de productions aux minima (hors examens) mentionnés ci-dessous.

	P	TQ
3^e année	minimum 5	minimum 6
4^e année	minimum 5	minimum 6
5^e année	minimum 5	minimum 6
6^e année	minimum 5	minimum 6
7^e année	minimum 4	

2.4. Le cahier : fonctions et organisation

2.4.1. Le mot et la chose, l'idéal et la réalité

Le cahier ? Il y a longtemps que l'objet correspondant à ce mot a disparu du monde scolaire. Mais le mot est resté, car il est commode pour désigner l'ensemble des feuilles que les élèves utilisent, pour apprendre, dans les différents cadres disciplinaires.

Idéalement, ces feuilles sont aujourd'hui rassemblées dans un classeur à intercalaires, mais la réalité est souvent très éloignée de l'idéal : il n'y a pas toujours d'intercalaires pour distinguer les disciplines ; parfois il n'y a pas de classeur ; parfois même il n'y a pas de feuilles du tout. L'enseignant fait alors ce qu'il peut pour que ne s'égaillent pas les supports papier des tâches constitutives des dispositifs didactiques.

Les réalités du terrain et ce qui les explique (le rapport des élèves et de leurs familles à l'école comme aux savoirs scolaires) n'empêchent pas de réfléchir aux fonctions du cahier et à une organisation tenant compte de ces dernières qui prévaudrait dans le meilleur des mondes pédagogiques.

2.4.2. Les fonctions du cahier

La manière la plus commode d'identifier ses fonctions est encore de distinguer les personnes auxquelles le cahier est utile.

1. Le cahier sert à l'Inspection ou à la Direction pour contrôler deux choses, compte tenu du référentiel et du programme qui le concrétise. La première est ce qui a été enseigné. La seconde, c'est ce qui a été fait pour que les élèves s'approprient les contenus d'enseignement... et pour que leurs connaissances puissent être mobilisées dans les situations où elles s'avèrent adéquates à la résolution de problèmes¹⁸.
2. Le cahier sert au professeur pour mettre les élèves au travail, pour pratiquer l'évaluation formative des performances et pour apprécier, en comparant ces dernières, d'éventuels progrès individuels. Il lui sert aussi — et ce n'est pas le moins important — pour cerner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dont les tâches sont censées avoir permis l'appropriation.

On peut mettre ces différents services en rapport avec plusieurs sortes de documents :

- des supports d'activités (textuels, iconiques...) fournis par le professeur ;
- des textes lacunaires, des questionnaires, des exercices, etc. fournis par le professeur et complétés par les élèves ;
- des écrits ou des ébauches d'écrits apparentés à des genres discursifs* divers qui constituent un portfolio révélateur du développement de certaines compétences ; ils sont produits par les élèves à l'instigation du professeur ;

¹⁸ Cet ajout limite la liberté méthodologique : toutes les méthodes sont acceptables pourvu qu'elles servent le développement de compétences (qui implique l'appropriation de connaissances) et non l'appropriation de connaissances (que l'élève ne pourrait utiliser opportunément).

- des récapitulatifs des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dont les dispositifs didactiques devraient rendre l'acquisition possible qui émanent du professeur lequel, en bien des cas, les réalise lui-même.
3. Le cahier sert enfin et surtout à l'élève pour réaliser les tâches, pour engranger les savoirs ou les savoir-faire réutilisables et pour retrouver facilement certaines ressources adéquates à la réalisation d'une tâche inédite.

Bien peu d'élèves ont conscience de cette fonction de leur cahier parce que bien peu comprennent que ce qui est attendu d'eux, ce n'est pas la réalisation des tâches, mais l'appropriation, grâce à elles, de ressources mobilisables pour résoudre des problèmes analogues à ceux qu'elles comportaient.

2.4.3. L'organisation du cahier

Elle devrait être dictée par ses fonctions.

C'est à chaque enseignant de décider du mode d'organisation qui convient le mieux à ses élèves, mais tous devraient respecter un principe commun : celui de distinguer, aussi nettement que possible, les traces des activités, autrement dit de ce que les élèves ont fait pour effectuer les tâches, et l'énoncé des savoirs, savoir-faire et savoir-être réutilisables.

Cet énoncé peut prendre la forme (de plus en plus familière) d'une « fiche outil » regroupant les savoirs utiles à la réalisation d'une tâche complexe, mais si l'on s'avise du fait que la plupart des savoirs langagiers sont à mobiliser quel que soit le genre formel de discours que l'on reçoit ou que l'on produit, on conçoit l'intérêt d'une partie distincte consacrée à ces savoirs.

Le grand avantage des classeurs actuels sur les cahiers d'antan étant la possibilité qu'ils offrent d'insérer des feuilles à discrétion, on peut envisager d'organiser la partie réservée aux savoirs langagiers en sections distinctes dont le contenu s'enrichirait progressivement. Ces sections seraient alors distinguées par des titres comme :

- *(Ce que j'ai appris sur) les accords*
- *(Ce que j'ai appris sur) l'anaphore*
- *(Ce que j'ai appris sur) les connecteurs*
- *(Ce que j'ai appris sur) la ponctuation*
- *(Ce que j'ai appris sur) les registres de discours*
- *(Ce que j'ai appris sur) les possibilités de rapporter le discours d'autrui*
- *(Ce que j'ai appris sur) l'organisation du lexique*
- *(Ce que j'ai appris en fait de) vocabulaire utile à la connaissance de l'individu social*
- *(Ce que j'ai appris en fait de) vocabulaire utile aux pratiques culturelles*
- ...

Ainsi organisé, le cahier est d'une consultation aisée pour la Direction ou pour l'Inspection : dans les « fiches outils » et dans la partie consacrée aux savoirs langagiers, elle trouve les contenus d'enseignement ; dans la partie réservée aux traces des

activités, elle trouve ce qui a été fait pour permettre une appropriation de ces contenus finalisée par le développement de compétences de communication. Ainsi organisé, le cahier est, pour le professeur, un moyen de réguler son enseignement et l'apprentissage des élèves. Ainsi organisé, le cahier devient, pour l'élève, un instrument de travail qui favorise son autonomisation.

3. Les contenus disciplinaires

Les contenus disciplinaires comprennent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (des attitudes, si l'on préfère). À l'heure actuelle, dans la plupart des pays de l'OCDE, ces savoirs, ces savoir-faire, ces savoir-être sont considérés comme autant de ressources à mobiliser dans l'exercice de telle ou telle compétence, autrement dit dans l'actualisation d'une aptitude à affronter les difficultés typiques d'une famille de situations problématiques ou à résoudre les problèmes inhérents à une famille de tâches complexes.

Ces ressources forment des systèmes, c'est-à-dire des ensembles dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et interagissent. En effet, toute confrontation à une situation problématique, toute exécution d'une tâche complexe implique des savoirs dont la plupart conditionnent des savoir-faire. C'est donc une vaine querelle qu'ont allumée et qu'entretiennent ceux qui soutiennent que la pédagogie des compétences met les connaissances (les savoirs ayant fait l'objet d'une appropriation) sur la touche : c'est une chimère qu'une compétence n'implique pas des connaissances.

La résolution d'une tâche complexe implique également des savoir-être, car tout ce que l'on fait dépend de ce que l'on est, de ce que l'on veut être ou devenir, de dispositions à se comporter de telle ou telle façon, de rapports à ceci ou à cela. Réciproquement, tout ce que l'on fait en s'impliquant dans son action, affermit ou accroît les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour agir.

3.1. Inventaire des stratégies, tâches et ressources du référentiel

Avant même de présenter les UAA, le référentiel développe les stratégies transversales à mettre en œuvre lors des tâches de réception (lecture/écoute) et de production (écriture/parole), quelle que soit la tâche de transfert que les élèves doivent accomplir.

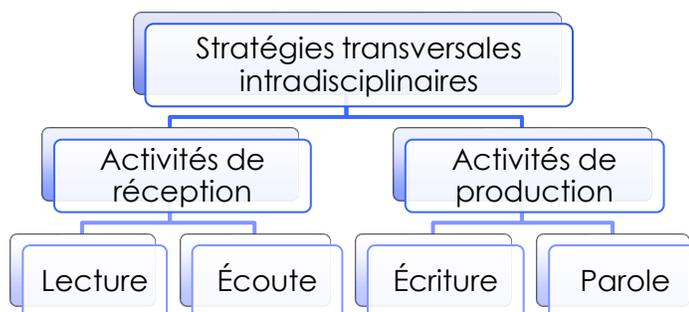
Par ailleurs, le référentiel répertorie, pour chaque UAA, des tâches d'application préparant à la tâche de transfert et les ressources à installer/réactiver. Bon nombre de ces dernières sont communes à plusieurs UAA.

Cette section du programme propose un inventaire...

- des stratégies transversales intradisciplinaires,
- des stratégies transversales de réception ou de production,
- des stratégies transversales spécifiques à chacun des domaines de compétences,
- des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA et des ressources qui leur sont associées.

Schématiquement :

1. Stratégies transversales intradisciplinaires



2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou de plusieurs UAA

- Pour les activités de réception : Lecture - Écoute
Lecture
Écoute
- Pour les activités de production : Écriture - Parole
Écriture
Parole

Cet inventaire devrait permettre aux professeurs...

- d'évaluer dans quelle mesure leurs dispositifs didactiques préexistant au programme sont compatibles avec les nouveaux prescrits ;
- d'ajuster, le cas échéant, ces dispositifs ;
- d'identifier les ressources communes à plusieurs UAA ;
- de visualiser les ressources déjà enseignées, à réactiver ou à installer, au cours d'une année scolaire, d'un degré, voire du cursus dans son intégralité.

3.1.1. Les stratégies transversales

Stratégies transversales intradisciplinaires	
<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser des connaissances • Autoréguler son activité : planifier, contrôler et évaluer • Analyser la situation de communication* : <ul style="list-style-type: none"> - cadre spatiotemporel (lieu, moment...) - intention* dominante (informer, persuader, enjoindre, donner le plaisir que le récepteur escompte d'une œuvre littéraire...) - format - énonciateur* (identité, statut, nombre...) - destinataire* (tel que l'énonciateur se le représente : identifié ou non, unique ou multiple, statut, connaissances et caractéristiques particulières...) - relation entre énonciateur et destinataire (familiale ou distante, d'égalité ou hiérarchisée...) • Analyser l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> - indices d'une énonciation (non) ancrée dans la situation de communication - ressources linguistiques/typographiques pour importer le discours d'autrui en le contextualisant, l'empruntant (citation) ou en le reformulant (discours indirect, résumé, paraphrase) • Identifier et employer les marques de cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> - marques de segmentation ; certaines sont des organisateurs textuels (paragraphe, numéros, etc. cf. <i>infra</i>) - outils de reprise de l'information - organisateurs textuels* et connecteurs* articulant question-réponse ; situant dans le temps et/ou l'espace ; exprimant l'interrogation, l'opinion, la cause, le but, la conséquence, la comparaison, la condition, l'hypothèse, l'agrément/le désagrément ; introduisant/développant l'exemple ; précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine - système de temps du discours • Identifier (ou déterminer) le genre* du texte et la structure* discursive (descriptive, explicative, narrative, argumentative...) (à produire) 	
Activités de réception : Lecture-Écoute	Activités de production : Écriture-Parole
<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une représentation mentale au niveau local et global • Sélectionner, mémoriser, lier entre elles des informations plus ou moins explicites • Émettre une hypothèse sur le sens d'un mot inconnu, sur le genre • Anticiper la suite des informations du texte, le contenu d'un lien hypertexte... • Inférer (à partir d'indices locaux ou épars) 	<p>Planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer une posture énonciative*, des contenus... en activant les connaissances disponibles • Déterminer une stratégie d'action : gestion du temps, des outils et des supports ; identification des aides, des recherches à effectuer... • Convoquer les règles de courtoisie (face* et territoire) <p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître (le lexique de) la thématique

Activités de réception : Lecture-Écoute	Activités de production : Écriture-Parole	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifier ou construire un projet et y adapter son mode de lecture ou d'écoute (intégrale/sélective ; relecture ou ré-écoute avec annotations, traces... ; avec retours en arrière, agrandissements/ralentis ; avec/sans outils de référence...) • Identifier un/des texte(s) : <ul style="list-style-type: none"> - genre (grâce au paratexte*, page d'accueil) - auteur(s) du texte, et/ou émetteur de l'information - éditeur : site, maison d'édition, journal... • Naviguer dans un texte et localiser l'information : marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information (titre et intertitres, numérotation, énumération, symbole(s), couleur(s), pages ou chapitres, pauses, gestes structurants, jingle...) • Identifier et comprendre les consignes : <ul style="list-style-type: none"> - types de consignes (injonction* ou question, question à réponse choisie ou à réponse produite, question ouverte ou fermée, impliquant ou non une justification*, dont la réponse est/n'est pas directement disponible dans le document) - structure de la consigne (contexte ; verbe, centre de la consigne exprimant l'action demandée ; objet de l'action ou domaine à traiter ; indicateurs : organisateurs*, mots de liaison, marques de successivité, gérondif... précisant les étapes de l'action ou les limites du domaine) - degré de guidance de la consigne (explicitation ou non de la démarche à mettre en œuvre, localisation ou non de l'information à traiter dans le document) - forme contrainte ou non de la réponse, recours autorisé ou non à des outils - critères et indicateurs d'(auto)évaluation éventuels • Identifier les connaissances déclaratives, procédurales nécessaires à une justification ou explicitation : <ul style="list-style-type: none"> - informations explicites à prélever dans la consigne (indicateurs ou degré de guidance) - connaissances à inférer de la consigne et/ou du document - connaissances à vérifier ou à rechercher 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire un discours* dans ses dimensions énonciative, sémantique, textuelle (cohérence* et cohésion*), linguistique (syntaxe, lexique...), sociale <p>Ajustement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énoncer les connaissances nécessaires à une justification ou explicitation de procédures : concepts disciplinaires (structure discursive, énonciation*, syntaxe, classes de mots, règles...), stratégies transversales intradisciplinaires et autres procédures de réalisation des tâches (comparer pour sélectionner, prouver sa réponse par des indices textuels, renvoyer à une règle et l'énoncer...) • Planifier une justification ou une explicitation : correction et adéquation des connaissances déclaratives et procédurales à la demande 	
	Écriture	Parole
	<p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les normes de l'écrit : orthographe, morphosyntaxe, ponctuation... • Gérer la (dactylo)graphie dans ses dimensions physiques et techniques : maîtrise du tracé et de la lisibilité, mise en page, maniement de l'outil... 	<p>Planification :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser éventuellement un aide-mémoire et/ou un support de communication • S'entraîner à l'oralisation (gestion du stress, fluidité du propos...) <p>Réalisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les normes de l'oral : prononciation, pauses et débit, volume, intonation... • Produire des indices verbaux, paraverbaux* (volume articulation, prononciation, intonation, débit et pauses) et corporels (posture, occupation de l'espace, regard, gestuelle, expression du visage) qui favorisent l'audi-

Activités de réception : <i>Lecture-Écoute</i>	Activités de production : <i>Écriture-Parole</i>	
	Écriture	Parole
	<p>Ajustement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relire l'écrit avec confrontation à l'intention et aux normes de référence : <ul style="list-style-type: none"> - repérage et analyse des problèmes, - rectifications possibles, - modifications éventuelles (remplacer, supprimer, ajouter, déplacer) 	<p>tion, la compréhension et la relation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser éventuellement un aide-mémoire, un support de communication <p>Ajustement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les signes (verbaux, paraverbaux et corporels) de connivence/d'alerte du (des) récepteur(s)*/interlocuteur(s) • Adapter la prise de parole

3.1.2. Les ressources nécessaires à la réalisation des tâches d'application d'une ou plusieurs UAA

3.1.2.1. Pour les activités de réception

LECTURE - ÉCOUTE

	UAA	D°
• Identifier un/des texte(s) :		
- contexte de diffusion : qui écrit/dit quoi, pour qui et pour quoi ? (vulgarisation / professionnel / scientifique / administratif / commercial...)	1, 2, 3, 4	3
• Explorer un sujet et ses besoins informationnels :	1, 2, 3, 4	3
- méthodes de questionnement : brainstorming, schéma heuristique, « C'est, ce n'est pas », questions « Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ? »...	1, 2, 3, 4	3
• Accéder à la documentation :	1, 3, 4	3
- centres de documentation, bibliothèques, institutions...	1, 3, 4	3
- personnes ressources : bibliothécaire, expert...	1, 3, 4	3
- web : sites de référence, moteurs ou métamoteurs de recherche...	1, 3, 4	3
• Sélectionner des documents exploitables :	1, 3, 4	3
- fiabilité du document : mention ou non des sources (éditeur du site et des auteurs des textes), degré d'expertise et statut de l'éditeur et de l'auteur, degré d'actualité/obsolescence de l'information	1, 3, 4	3
• Évaluer un/des texte(s) et l'information retenus :	1, 3, 4	2-3
- critère de pertinence : adéquation de la sélection des textes et/ou des informations à l'objet de la recherche	1, 3, 4	2-3
• Comprendre une œuvre culturelle et en connaître les caractéristiques :	5, 6	2-3
- formes brèves : stéréotype, figures (assonance, allitération...)	5, 6	2-3
- œuvres littéraires : caractéristiques du genre, choix stylistiques, portée (symbolique, idéologique...) ; contexte historique de production, de diffusion et de réception de l'œuvre ; références culturelles (intertexte) ; facteurs de cohérence* interne à l'œuvre	5, 6	2-3
<i>Récit de fiction</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, choix narratifs	5, 6	2-3
<i>Texte poétique ou chanson</i> : vers/strophe/refrain/couplet, rimes, figures, écart par rapport aux normes, typographie et mise en page ou voix et musique	5, 6	2-3
<i>Texte dramatique</i> : action, personnage(s), cadre spatiotemporel, pièce/acte/scène..., dialogue/didascalies	5, 6	2-3

LECTURE

	UAA	D°
• Naviguer dans un/des texte(s) et localiser l'information :	1, 3, 4	2-3
- outils de recherche et de navigation : sommaire ou table des matières, guide d'emploi, menu, index, onglets, moteur de recherche ; recherche par des mots clés ou par des mots exacts entre guillemets (fonction de recherche informatique de base)	1, 3, 4	2-3
- mode de classement général de l'information : alphabétique, thématique, tableau à double entrée, arborescence, hypertexte...	1, 3, 4	2-3
• Sélectionner les informations en fonction de la tâche :	2	2
- progression et hiérarchisation des informations : sujet-propos, indices linguistiques et typographiques d'informations jugées de premier plan par l'auteur (titres, division en paragraphes, procédés typographiques de mise en évidence, phrases récapitulatives, lexique indiquant une priorité...)	2	2
- procédures de sélection : suppression des informations de second plan, soulignement des informations de premier plan, mots clés, schéma...	2	2
• Naviguer dans un support multimédia* et hypermédia* :	1, 3, 4	3
- outils de recherche et de navigation : requête par des fonctions avancées (« OR », « - », pays, langue...)	1, 3, 4	3
• Développer/relancer une recherche :	1, 3, 4	3
- mode de lecture hypertextuelle : hyperliens internes et externes à la page, au site ; nouvelles pages obtenues par la première requête, nouvelle requête	1	3
• Comprendre une œuvre culturelle et en connaître les caractéristiques :	5, 6	2-3
- œuvre graphique/picturale : découpage, format, support, matière, cadrage, composition, angle, profondeur de champ, champ/hors champ, couleurs, lumière, rapport texte image ; représentation figurative/non figurative ; portée (symbolique, idéologique...)	5, 6	2-3
- média audiovisuel/multimédia : image animée (montage, mixage, mouvement de champ...), possibilités d'interactivité	5	2-3

ÉCOUTE

	UAA	D°
• Comprendre une œuvre culturelle et en connaître les caractéristiques :	5	2-3
- média sonore : voix, bruitage, musique, mixage	5	2-3

3.1.2.2. Pour les activités de production

ÉCRITURE - PAROLE

	UAA	D°
• Planifier une argumentation* à l'aide d'un écrit intermédiaire :	3, 4, 6	2-3
- caractéristiques du genre : avis argumenté (en réaction à une opinion*), lettre ou courriel de demande / de réclamation	3, 4, 6	2-3
- procédés pour développer l'argumentation : illustration, comparaison, cause-conséquence...	3, 4, 6	2-3
- éléments d'accord/approbation et/ou de désaccord (avec l'opinion d'autrui) ou objet du litige (en référence à un contrat, un engagement...)	3, 4, 6	3
- procédés pour développer la contre argumentation* : objection, réfutation*, concession*	3, 4, 6	3
• Planifier une intervention et intervenir dans une œuvre source :	5	2-3
- <i>amplification</i> : choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source, caractéristiques de la forme d'expansion choisie (dialogue, strophe supplémentaire...)	5	2-3
- <i>recomposition</i> : possibilités de fragmentation de l'œuvre source, facteurs de cohérence interne à l'œuvre	5	2-3
- <i>transposition</i> : possibilités de découpage de l'œuvre source en unités significatives, choix interprétatifs de l'œuvre source, facteurs de cohérence avec l'œuvre source et/ou facteurs de cohérence interne à l'œuvre, caractéristiques du média de transposition (théâtral : choix de mise en scène (décor, éclairage, costume, musique et bruitage...) et jeu théâtral ; audiovisuel/multimédia : possibilités d'interactivité), transposition parodique (intention ludique ou satirique, procédés parodiques)	5	2-3
- écrit intermédiaire éventuel (œuvre source annotée, découpage, scénario, storyboard...)	5	2-3
• Planifier et rédiger/exprimer oralement un récit d'expérience (d'une rencontre) :	6	2-3
- récit d'expérience : structures narrative et/ou descriptive ; cadre spatiotemporel, contexte ; étapes ; effet(s) produit(s) ; reproduction intégrale de l'objet (œuvre courte) ou éléments du paratexte de l'objet (œuvre longue)	6	2-3
- appréciation personnelle motivée : connaissance des goûts personnels (en matière culturelle)	6	2-3

ÉCRITURE

	UAA	D°
• Référencer des sources :	1, 2, 3, 6	2-3
- références biblio/sitographiques : auteur(s), titre, éditeur, date(s)	1, 2, 3, 6	2-3
- distinguer le site hébergeur ou éditeur de l'auteur éventuel de certains textes, date de consultation / mise à jour	1, 2, 3, 6	3
• Archiver, conserver, classer et référencer des textes :	1	2-3
- copier, coller, enregistrer, transcrire	1	2-3
- logiciel(s) de référencement	1	3
- table des matières/sommaire	1, 6	3

ÉCRITURE

	UAA	D°
• Rédiger un résumé / une réponse synthétique :	2	2-3
- caractéristiques du genre du résumé	2	2-3
- énonciation non ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire)	2	2-3
- procédures pour condenser les informations : ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...	2, 1, 3	2-3
- conventions (typo)graphiques et de mise en page : titres, énumérations, références biblio/sitographiques, pagination	2, 6	2-3
• Planifier l'organisation d'un dossier :	1, 6	3
- critères de sélection	1, 6	3
- critères d'organisation (gradation, thème, genre...)	1, 6	3

PAROLE

	UAA	D°
• Planifier et préparer un exposé* ou une intervention orale :	2, 4, 6	2-3
- écrit intermédiaire de l'exposé selon les normes de l'oral	2, 4, 6	2-3
- support multimédia : informations synthétiques lisibles, hiérarchisées et complémentaires à celles de l'exposé ; insertion de citations, d'illustrations visuelles ou sonores, d'animations...	2	3
- aide-mémoire : informations essentielles lisibles avec citations éventuelles et marques du recours aux supports de communication, mécanismes de concision (ponctuation ; mots-clés ; termes génériques ou hyperonymes ; réduction nominale, infinitive...)	2, 4, 6	2-3
• Prendre la parole en situation d'exposé ou d'intervention orale :	2, 4, 6	2-3
- énonciation ancrée dans la situation de communication (temps, énonciateur, destinataire)	2, 4, 6	2-3
- signes d'ouverture (salutations, introduction) et de clôture (conclusion, remerciements)	2, 4, 6	2-3
• Intervenir dans une discussion/négociation* :	4	3
- rôles et mandats	4	3
- temps et tours de parole	4	3
- cohésion textuelle entre les interventions	4	3
- modes de réaction à la parole d'autrui : demande d'information supplémentaire, reformulation	4	3

3.2. Les savoirs langagiers

3.2.1. Une visée pragmatique

L'approche théorique des savoirs langagiers, la grammaire pour la grammaire, est de peu d'intérêt pour les élèves. L'enseignement des savoirs langagiers doit idéalement partir de l'observation de leurs productions et de la confrontation de celles-ci avec les productions attendues. Les analyses menées dans ce cadre-là ne sont pas à considérer comme une fin en soi, mais ont pour but d'améliorer les compétences communicationnelles des élèves. Les savoirs grammaticaux sont à aborder à l'occasion de tel dispositif didactique, dans le cadre d'une production écrite ou orale.

3.2.2. Grammaire et terminologie

Les activités d'étiquetage, souvent pratiquées pour elles-mêmes, sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans une activité de communication*, tant en réception qu'en production. Pour restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, il convient de recentrer le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre dans la communication.

3.2.3. Une approche alternative de la grammaire

Dans cette optique, en annexe au présent programme, une nouvelle approche des mécanismes grammaticaux est proposée aux professeurs, approche alternative à une conception traditionnelle de la grammaire scolaire (représentée notamment par Grevisse et le Code de Terminologie en vigueur). Il ne s'agit pas, bien entendu, d'imposer aux enseignants un nouveau référentiel grammatical. Il s'agit de mettre à leur disposition un outil alternatif. Les professeurs restent donc libres de l'expérimenter ou de s'en tenir à une conception plus classique.

3.2.3.1. Relation apport-support

Quel est le principe de cette approche alternative ?

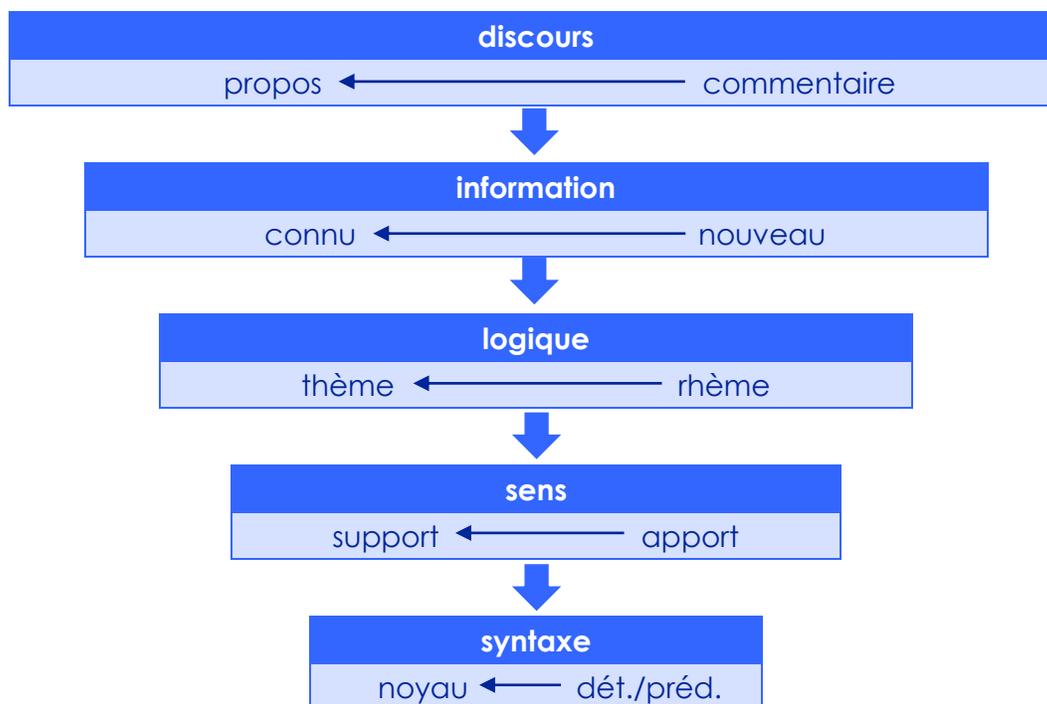
La plupart du temps, nous choisissons de parler ou d'écrire à propos de quelque chose. Ce « quelque chose » est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On peut considérer que tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification avec un support de signification.

Cette mise en relation est fondamentale quelle que soit la perspective que l'on adopte sur l'utilisation du système linguistique, en tant qu'énonciateur ou que récepteur.

Il est possible de retrouver en parallélisme des oppositions binaires du type apport-support de signification à tous les niveaux d'analyse : entre autres, discursif (propos-

commentaire), informatif (connu-nouveau), logique (thème-rhème), sémantique (apport-support), syntaxique (noyau-déterminant/prédictat)...

En schéma :



C'est pourquoi on pourra (re)centrer le discours théorique tenu à l'élève sur la relation élémentaire apport-support, sur l'identification de ces deux éléments, ainsi que sur la nature du lien qui les met en relation. Cette procédure d'analyse est applicable à toutes les tâches de communication. Sa mise en œuvre récursive assure la cohérence de l'approche.

3.2.3.2. Un cadre théorique pour l'enseignant¹⁹

Faisons le pari que l'enseignement de la grammaire en contexte scolaire ne peut que gagner en efficacité si l'approche est moins couteuse pour les élèves : telle que décrite ci-dessus, elle est en effet débarrassée d'une nomenclature compliquée et dont la rigueur a été maintes fois questionnée ; cette approche est liée aux besoins spécifiques de telle ou telle tâche de communication et simplifiée, vu la répétition de la structure binaire quel que soit le niveau d'analyse.

Toutefois, il est indispensable que les enseignants maîtrisent les savoirs inclus dans un solide cadre théorique. C'est l'objectif poursuivi par celui qui est annexé à ce

¹⁹ VAN RAEMDONCK, D. & MEINERTZHAGEN, L. (2015). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
Téléchargeable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/cadre-theorique-pour-lenseignant-systeme-grammatical/>

programme. Ce cadre leur permettra de se construire un système grammatical complet et cohérent, et de transposer didactiquement les concepts utiles à la classe, sans encombrer les élèves d'un métalangage inutile. Tout ce qui se trouve dans ce cadre ne doit évidemment pas être transmis aux élèves ou co-construit avec eux en classe.

Pour faciliter l'appropriation de ce vade-mecum théorique par les enseignants, des formations seront proposées par notre réseau.

3.2.3.3. Des exemples d'apprentissage grammatical dédiés aux dispositifs didactiques

Le professeur trouvera en annexe des exemples d'activités grammaticales en relation avec certains dispositifs didactiques proposés dans ce programme.

3.2.4. Orthographe et situation de communication

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

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

- la conviction, en particulier dans le chef des élèves, que des progrès en ce domaine sont possibles ;
- la mise en lumière du fait que, dans certains cas, les erreurs de graphie peuvent compromettre la réussite de l'acte de communication et, dès lors, la (re)motivation des élèves à apprendre ;
- l'attention bienveillante et constante portée à l'orthographe ;
- la possibilité, pour l'élève, de solliciter ses pairs ;
- la prise en compte du fait que, si le rappel de la norme et les exercices d'entraînement sont parfois indispensables, ils ne sont que rarement suffisants pour permettre le transfert des connaissances à des productions personnelles ;
- la possibilité de centrer une correction (individuelle ou collective) sur un point particulier ;
- l'apprentissage de la consultation d'ouvrages et de logiciels de référence.

L'évaluation de l'orthographe prendra en compte les paramètres de la situation de communication de la production demandée aux élèves. Il va de soi, par exemple, qu'une erreur dans un diaporama porte un plus grand préjudice à la communication qu'une erreur dans le cahier.

3.3. Les savoirs culturels

Le propre du cours de français, c'est d'apprendre à communiquer, certes, mais pas à propos de n'importe quoi. En effet, notre discipline doit offrir aux élèves la possibilité de s'ouvrir au monde dans lequel ils vivent, de progresser dans la connaissance d'eux-mêmes, de s'éveiller à l'altérité, de refuser toutes les doxas, d'aiguiser leur sens critique. En un mot, d'acquérir, en communiquant, les connaissances qui conditionnent l'autonomie.

En les confrontant à des œuvres représentatives des patrimoines national, européen, mondial ainsi qu'à des créations actuelles susceptibles d'enrichir ces derniers, le professeur éveille leur créativité, nourrit leur imaginaire, les sensibilise aux richesses des variétés de la langue, leur permet de se forger une identité en s'ancrant dans diverses communautés de culture qui partagent les valeurs promues par l'institution scolaire. C'est pourquoi la discipline « français » privilégie comme objets de communication les productions culturelles, lesquelles ne se cantonnent pas dans le domaine littéraire, tant s'en faut.

3.3.1. Savoirs culturels et UAA

Les UAA 5 et 6 du référentiel font la part belle à ces objets. Cependant, le professeur peut aussi les privilégier lorsqu'il travaille d'autres UAA. Ainsi, s'il met en œuvre un dispositif didactique fondé sur l'UAA 2, il peut décider de faire écrire un pavé informatif sur un peintre, un écrivain, un cinéaste, un architecte, une grande figure du monde intellectuel... De même, s'agissant de l'UAA 1, il peut demander aux élèves de trouver de l'information relative à un courant littéraire, à une tendance artistique contemporaine, à une héroïne ou à un héros des luttes pour l'égalité, la liberté, la justice, la démocratie, etc.

3.3.2. Les grands courants

L'initiation à la culture artistique se fait traditionnellement par le biais des grands courants comme les **Lumières**, le **romantisme**, le **réalisme** et le **surréalisme**.

Afin de laisser au professeur la latitude de mieux rencontrer les attentes ou les besoins de ses élèves, et pour lui permettre de saisir l'occasion d'exploiter des événements de l'actualité culturelle, le présent programme élargit l'éventail des possibilités en intégrant l'**humanisme**, le **baroque**, le **classicisme** et le **symbolisme**.

Bien entendu, l'objectif n'est pas d'encombrer la mémoire des élèves de savoirs encyclopédiques, mais de leur faire découvrir l'esprit des courants en question ainsi que les avatars qui témoignent de leur permanence (ou rémanence) dans les productions contemporaines.

3.3.3. Prescrits : les incontournables

3.3.3.1. Deuxième degré

Dès le début du deuxième degré de l'enseignement technique et dès la 4^e professionnelle, on sensibilisera les élèves aux notions opposées de réalisme (entendu comme tendance à imiter la réalité par les moyens de l'art, ou, plus rarement, à la dégrader) et d'idéalisme (entendu comme tendance à la magnifier).

Si le professeur le juge possible, il peut proposer l'un ou l'autre extrait d'une comédie classique, l'un ou l'autre poème romantique ou surréaliste... Mais rien ne l'y contraint.

3.3.3.2. Troisième degré

Au 3^e degré technique et professionnel, le professeur choisira au moins quatre courants / mouvements parmi les huit susmentionnés.

Au cours de chacun des degrés de l'enseignement qualifiant, le professeur veillera en outre à aborder, même modestement, au moins un aspect de la culture contemporaine (un artiste, une œuvre, une tendance...).

Il est recommandé d'envisager, en harmonie et/ou en contraste, selon un esprit de tradition et/ou un esprit de rupture, culture contemporaine et culture patrimoniale. Par exemple, les avatars contemporains d'un mythe, l'adaptation cinématographique d'un roman du 19^e, le réalisme dans le roman policier d'aujourd'hui, le baroque dans la publicité... On veillera, ce faisant, à mettre succinctement en rapport les œuvres avec les conjonctures économique, sociale, politique et culturelle dans lesquelles elles sont apparues et à rendre les élèves aussi attentifs aux différences de sens inhérentes à ces conjonctures qu'aux résonances du passé dans l'actualité.

Rien n'interdit à un professeur, qui, mieux que quiconque, connaît ses élèves, de choisir des supports non littéraires et d'initier ses élèves à l'un ou l'autre courant grâce à la mode, au design, à la musique...

3.3.4. La lecture d'œuvres complètes

La mise en œuvre du référentiel nécessite la lecture d'un grand nombre et d'une grande variété de textes. Néanmoins rien n'y est précisé quant à la longueur, la complétude, les critères de sélection des textes en question, pas plus que le nombre de lectures d'œuvres complètes qu'il convient d'imposer aux élèves des filières qualifiantes.

C'est au programme qu'il convient de donner des précisions sur ces différents points.

3.3.4.1. Prescrits

S'il faut tenir compte de l'hétérogénéité du public de l'enseignement qualifiant, on ne peut transiger toutefois sur un minimum d'exigences et d'ambition en matière de lecture d'œuvres complètes (récits, œuvres théâtrales ou essais).

Le tableau ci-dessous indique le minimum d'œuvres complètes (fictions et essais) obligatoire par année d'étude.

	P	TQ
3^e année	2 nouvelles en lecture accompagnée	2 œuvres (roman, recueil de nouvelles, théâtre) dont une au moins en lecture accompagnée
4^e année	2 nouvelles en lecture accompagnée	2 œuvres (roman, recueil de nouvelles, théâtre) dont une au moins en lecture accompagnée
5^e année	1 œuvre (roman, recueil de nouvelles, théâtre) en lecture accompagnée	3 œuvres dont 1 lecture accompagnée
6^e année	1 œuvre (roman, recueil de nouvelles, théâtre) en lecture accompagnée	3 œuvres dont 1 essai en lecture accompagnée
7^e année	2 œuvres dont 1 essai en lecture accompagnée	

Ces lectures imposées ne s'ajoutent pas à celles prévues dans les différentes UAA du référentiel, mais elles seront exploitées dans le cadre de celles-ci. Ainsi, les essais pourront s'inscrire par exemple dans les UAA 2, 3 et 4 ; les œuvres fictionnelles, dans les UAA 2, 3, 5 et 6.

Et il va de soi que le choix de ces lectures s'opère compte tenu des objectifs et des prescrits culturels définis dans le présent programme.

3.3.4.2. Sélection

DES LECTURES AU CHOIX ?

Si les élèves sont beaucoup plus réceptifs à une lecture dès lors qu'ils sont associés à la sélection de l'objet à lire, le professeur doit cependant rester maître du projet de lecture, résultant d'une réflexion pédagogique.

Dès lors, il ne saurait être question de proposer aux élèves une longue liste dans laquelle ils puiseraient au petit bonheur ou en fonction de critères plus ou moins avouables ; encore moins de laisser aux élèves le soin de proposer au professeur un ouvrage que ce dernier approuvera, s'il ne l'a pas lu, sur la base du paratexte ou d'un survol rapide.

En revanche, permettre aux élèves d'opérer un choix parmi un petit nombre d'œuvres s'avère productif. Autant que faire se peut, le professeur proposera une sélection limitée d'ouvrages de niveaux de difficulté différents (autour d'un thème, d'un genre,

d'une époque, d'un lieu et/ou motivée par la tâche finale). Chacun des ouvrages fera l'objet d'une présentation de sorte que les lecteurs choisissent en connaissance de cause.

CRITÈRES DE SÉLECTION

Le défi est de concilier les ambitions pédagogiques (linguistiques, littéraires et humanistes) avec le public visé par ce programme, de susciter le plaisir de lire sans renoncer à la qualité des textes proposés à des classes au demeurant disparates.

Différents motifs doivent présider au choix des lectures...

- **La thématique**

On sera attentif à la variété des thèmes abordés et soucieux de rencontrer l'intérêt des élèves, mais sans inféoder les choix à leurs orientations professionnelles. Sans exclure les œuvres patrimoniales, on privilégiera celles qui font écho aux problèmes du temps présent et celles susceptibles de contribuer à la construction personnelle et sociale des apprenants.

- **La qualité formelle**

Il existe une tendance à privilégier des textes supposés correspondre aux pratiques langagières des élèves. Cette tendance, si elle est trop récurrente voire exclusive, risque de ghettoïser les élèves et de les priver d'une immersion dans une production de nature à améliorer, par imitation, leurs performances personnelles.

- **L'intelligibilité**

Cette dernière est liée à différents facteurs : longueur du texte, organisation textuelle, difficulté linguistique (vocabulaire, syntaxe), densité de l'information, proportion d'implicite, connaissance préalable du sujet ou du genre, maturité du public, etc. S'agissant du récit de fiction, les options narratives (chronologie, traitement des personnages, focalisation, dénouement...) ont un impact sur l'accessibilité d'un texte.

- **La pertinence à la tâche finale**

En termes de choix de lectures, le professeur ne s'interdira rien à priori. Aucune raison de jeter l'anathème sur la littérature de jeunesse. Certaines maisons d'édition développent dans ce créneau des collections ciblant les adolescents, qui proposent des œuvres de qualité dont le volume et la difficulté sont conciliables avec l'appétence et les compétences lectorales des élèves de l'enseignement qualifiant, tout en abordant des thématiques qui rencontrent leurs centres d'intérêt et sont susceptibles de contribuer à leur construction personnelle et sociale.

Mais il n'y a aucune raison de se cantonner aux collections pour la jeunesse. C'est au professeur qu'il appartient d'optimiser la rencontre entre livre et lecteur, en gardant toujours son public en point de mire de sa propre lecture et de sa sélection.

3.3.4.3. Mise en œuvre didactique

PRÉSENTATION DES ŒUVRES

En aucun cas, le professeur ne fera l'économie de la présentation des livres à sa classe. La présence physique des livres proposés permettra aux intéressés d'apprivoiser l'objet et ses caractéristiques paratextuelles. Et de prendre conscience du pacte de lecture proposé par l'auteur : ce pacte est tout différent selon que l'on a affaire à un écrit factuel ou à un écrit fictionnel.

La présentation des œuvres à lire s'appuie sur quelques techniques devenues classiques, par exemple : résumer pour les élèves le livre qu'on vient de lire, lire l'incipit à voix haute, communiquer oralement une ou plusieurs critiques parues dans la presse, engager un échange d'idées sur le thème ou la problématique abordé dans le livre, etc.

Une présentation bien menée permet en outre d'explicitier le projet de lecture et la tâche finale.

Par ailleurs, il est généralement rentable et motivant de soutenir un projet de lecture par l'invitation d'un écrivain en classe, la visite d'une bibliothèque, de la Foire du Livre, la création d'une bibliothèque de classe, la participation à la Fureur de Lire, au Prix des Lycéens...

LA LECTURE ACCOMPAGNÉE

Nous savons tous à quel point il est illusoire, dans les classes les plus faibles tout au moins, d'imposer des lectures à domicile et d'abandonner les élèves à une entreprise balisée seulement par quelques consignes, une échéance et la perspective d'un « contrôle ». Une telle pratique ne peut que décourager et dégouter des adolescents déjà peu enclins à la lecture.

Nous savons aussi les stratégies d'évitement que ces élèves livrés à eux-mêmes sont capables de déployer, stratégies imputables parfois à un manque de motivation, mais surtout à un déficit en « outils de lectures ».

La lecture accompagnée a l'énorme avantage d'être construite dans le tissu relationnel de la classe. Elle est l'occasion de démythifier le livre, tout en armant les élèves des techniques ou des stratégies de lecture qui les aideront à progresser et les rendront progressivement plus autonomes.

Les modalités de lecture accompagnée sont multiples, diverses, modulables et laissées à la libre créativité de chacun. L'accompagnement peut être partiel (parties lues en classe et parties lues à domicile) ou couvrir la totalité de l'œuvre. S'il est partiel, on envisagera d'ébaucher la lecture collectivement et de poursuivre en autonomie, soit en classe, soit à domicile. Quoi qu'il en soit, la guidance s'allègera au fur et à mesure de la progression.

En classe, le texte sera oralisé par le professeur ou découvert par les élèves en lecture silencieuse. On évitera de toute manière de demander à un élève de lire à voix haute

pour ses condisciples un texte qu'il vient de découvrir. Mais il n'est pas exclu d'entraîner les élèves à oraliser un texte qui s'y prête particulièrement et d'attirer leur attention sur le fait que l'oralisation est productrice de sens et que la compréhension individuelle détermine l'oralisation.

Le texte peut également faire l'objet d'une lecture partagée : tour à tour les élèves lisent un chapitre ou une partie à domicile et viennent en exposer le résumé devant leurs condisciples.

Les options sont fonction du niveau des élèves, de leur motivation, de leur nombre, mais aussi de la difficulté et de la longueur du texte choisi et de la tâche finale envisagée.

L'ÉVALUATION DES LECTURES

Le traditionnel « contrôle de lecture », impliquant la seule capacité de repérer des informations et destiné à vérifier que les élèves se sont effectivement acquittés de leur tâche, est peu pertinent pour évaluer l'acquisition d'une compétence.

On s'efforcera donc de lier lecture et écriture (ou prise de parole) et d'engager les élèves dans des tâches de communication par lesquelles ils s'approprient une œuvre, soit en intervenant dans celle-ci (UAA 5), soit en rendant compte de leur rencontre avec celle-ci (UAA 6).

Bien entendu, les phases de lecture évoquées ci-dessus s'inscriront dans un dispositif didactique.

3.3.5. La place de la littérature belge francophone et de la culture belge

Les objets culturels prennent tout leur sens si on les aborde en tenant compte de leur ancrage historique, géographique et social ainsi que de leur impact sur le sentiment d'appartenance à une communauté culturelle.

Aborder la littérature et plus largement la culture de notre fédération et/ou de notre pays, c'est donner aux élèves d'importants repères qui leur permettent de développer, progressivement, un sentiment d'appartenance culturelle. En veillant à l'appropriation de références communes, qui n'ont au demeurant rien d'exclusif, le professeur manifeste qu'il considère tous les élèves comme de jeunes (futurs) citoyens belges (par la nationalité et/ou milieu de vie). Des citoyens qui ont en partage la langue française, quelle que soit leur langue maternelle ou celle qu'ait été leur première langue de scolarisation. Des citoyens qui peuvent être fiers de la contribution belge au patrimoine culturel international, quelque attachement qu'ils gardent envers la culture du pays dont ils viennent.

L'enseignement de la littérature belge à l'école se justifie triplement. Il se justifie d'abord en raison de la proximité de toutes les composantes du champ littéraire : auteurs, maisons d'édition, critiques, etc. Il se justifie ensuite par la volonté d'instituer des références communes. Il se justifie enfin parce que, inscrite dans une histoire, un

espace, une organisation sociale, des coutumes de toutes sortes propres à un pays, la littérature belge témoigne d'une expérience de vie qui n'est pas exactement celle des habitants des pays voisins. Cela n'implique ni nationalisme, ni revendication identitaire mais découle du rôle que doit jouer notre école dans l'avènement de la conscience de soi des francophones de Belgique.

Quelques courants, mouvements ou genres, particulièrement bien représentés en Belgique francophone, sont susceptibles de baliser la découverte progressive de notre littérature et de nos autres arts ainsi que leur apport au patrimoine international :

- le symbolisme
- le naturalisme
- l'expressionnisme
- le surréalisme
- le fantastique
- le policier
- la bande dessinée

RESSOURCES INSTITUTIONNELLES

Des actions sont menées par les Institutions publiques.

- **Plaquettes éditées à l'occasion de la Fureur de Lire**

Chaque année, le Service général des Lettres et du Livre publie des nouvelles littéraires dans le cadre de la Fureur de Lire. Présentées sous forme de plaquettes, elles sont distribuées gratuitement dans les écoles, bibliothèques publiques et librairies.

www.fureurdelire.cfwb.be

- **Prix des Lycéens**

Lancé en 1993, Le Prix des Lycéens, consacré alternativement au roman et au film belge, a su s'imposer dans les écoles comme une véritable référence en matière d'approche de la lecture. Il a également induit chez les professeurs une culture du roman et du cinéma belges.

www.culture-enseignement.cfwb.be

- **Un écrivain en classe**

L'activité concerne les auteurs belges mais aussi ceux qui vivent dans notre Fédération. La rencontre entre un auteur et une classe doit être précédée de la lecture d'au moins une œuvre dudit auteur.

www.promotiondeslettres.cfwb.be

- **La collection Espace Nord**

Fondée il y a une trentaine d'années, la collection Espace Nord appartient désormais à la Fédération Wallonie-Bruxelles et est actuellement gérée par les Impressions Nouvelles (édition papier) et Cairn.Info (édition numérique).

La collection se caractérise par son format de poche, son prix accessible et la présence d'un appareil pédagogique en fin de volume. Les différents titres illustrent

tous les genres littéraires. De plus, plusieurs anthologies de genre ou thématiques constituent des outils pédagogiques.

Des interviews d'auteurs et de spécialistes des œuvres publiées dans la collection sont disponibles gratuitement sur le site de l'éditeur.

www.espacenord.com

3.4. Les savoirs sur l'Homme et sur le monde

Le cours de français porte sur la langue française et ses différents usages. Certains de ces usages ont une dimension artistique. Il est donc compréhensible que les savoirs langagiers et littéraires y prennent une grande place.

Mais les usages littéraires de la langue, les usages artistiques des moyens de communication sont minoritaires. En effet, en tant que récepteur, nous lisons, écoutons, regardons très souvent des produits sémiotiques* qui ne sont pas des œuvres d'art. En tant que producteurs, à fortiori, notre intention* est rarement de produire un effet esthétique, de procurer à notre destinataire* l'agrément qu'il recherche au contact d'une œuvre d'art.

Ces produits sémiotiques sans dimension artistique sont donc à envisager, sans condescendance, dans le cadre du cours de français.

Un certain nombre d'entre eux véhiculent des savoirs, plus ou moins fiables, sur l'Homme et sur le monde. Mais la variété de ces savoirs est considérable et bon nombre d'entre eux sont abordés dans le cadre d'autres cours que le cours de français. Quels sont donc ceux qu'il convient de privilégier dans le cadre de ce cours-là ? Quels concepts convient-il d'aborder et de construire avec les élèves ?

Trois clés de tri devraient jouer ensemble :

- la vertu des savoirs en question de contribuer au progrès cognitif et socioaffectif des élèves, ce qui implique la fiabilité, l'actualité et la teneur en humanité des savoirs ;
- leur vertu d'intéresser les adolescents mais aussi de les ouvrir à des domaines qui leur sont moins familiers ;
- leur vertu de sensibiliser les élèves à l'idéal de l'individu social promu par l'École, ce qui implique la prise en considération des missions assignées à l'institution scolaire par le décret « Missions »²⁰.

Les UAA 1, 2, 3 et 4 donnent l'occasion de recevoir et de produire quantité d'objets sémiotiques sans dimension artistique aucune qui mettent en circulation des savoirs sur l'Homme. Il est donc important pour l'épanouissement personnel des élèves comme pour leur socialisation de choisir ces objets avec grand soin et de ne pas se laisser séduire par les plus accessibles et les plus consommables.

²⁰ Décret « Missions » du 24 juillet 1997.

4. Les dispositifs didactiques

Les dispositifs didactiques sont élaborés pour permettre aux élèves de s'approprier les contenus disciplinaires. Ils comprennent :

1. la mention des *UAA* concernées par le dispositif et les objectifs de celui-ci ;
2. une *approche*, autrement dit ce que fait l'enseignant pour favoriser l'« entrée en matière » des élèves ;
3. des *supports* d'activités d'apprentissage, autrement dit les matériaux qu'il utilise pour leur faire découvrir les contenus ;
4. les *tâches*, autrement dit les actions qu'il impose en vue de l'appropriation de ces contenus :
 - les tâches d'application (pouvant donner lieu à évaluation formative) ;
 - les tâches de transfert (deux tâches donnant lieu à évaluation sommative éventuellement à fonction certificative, tâches séparées par une période de remédiation/consolidation/dépassement) ;
5. les *activités* des élèves synthétisées dans un tableau.

L'approche

Il peut s'agir d'une tâche donnant lieu à une évaluation diagnostique totale ou partielle, mais aussi d'une activité tremplin non évaluée, de l'évocation d'un fait d'actualité en rapport avec les tâches à venir, d'un remue-méninges, d'une présentation ou d'une lecture « apéritive », etc.

Les supports d'activités d'apprentissage

Il s'agit de documents sur lesquels s'appuie la démarche pédagogique : textes (imprimés, multimédia* ou hypermédia*), documents iconiques, graphiques, tableaux, etc.

Ces supports seront sélectionnés compte tenu des critères suivants :

- les phénomènes qu'ils permettent d'épingler, relevant de la syntaxe, du vocabulaire, de l'orthographe, de la cohésion textuelle*, de la cohérence discursive* ;
- leur représentativité d'un genre, c'est-à-dire la présence de caractéristiques récurrentes dont l'observation permet d'élaborer le concept du genre en question ;
- la valeur de leur contenu, autrement dit les possibilités qu'offre ce contenu de susciter, dans l'esprit des élèves, une réflexion contribuant à leur progrès cognitif et socioaffectif vers l'idéal d'humanité rappelé dans ce programme.

Les tâches

Ce sont des énoncés* prescriptifs (des « dire-de-faire ») et les référents de ces derniers (des actions qu'il faut accomplir). C'est en les effectuant que les élèves apprennent et/ou qu'ils prouvent qu'ils ont appris. Les tâches sont donc des *moyens* d'apprentissage et/ou des *moyens* d'évaluation des résultats de ce dernier. En insistant sur « moyen », on invite à ne pas envisager la réalisation des tâches comme des fins en soi, mais comme autant d'occasions, pour l'élève, de s'approprier les contenus disciplinaires et de les considérer comme des ressources à mettre en œuvre pour effectuer des tâches analogues.

Toutes celles qui sont propres à la discipline « français » sont censées favoriser le développement des compétences de communication (essentiellement) verbale.

On parle de tâches d'application pour désigner celles dont l'accomplissement n'exige pas la mobilisation d'un grand nombre de ressources hétérogènes, et/ou dont l'exécution est facilitée par une procédure.

Est dite de transfert une tâche dont l'accomplissement nécessite un grand nombre de ressources à mobiliser en synergie.

En fait, les tâches se situent sur un continuum. À l'une des extrémités, on trouve celles qui peuvent s'effectuer grâce à la connaissance d'une seule règle. À l'autre, celles dont l'exécution implique non seulement la connaissance de plusieurs règles ou conventions d'ordres différents, mais encore des habiletés qui s'acquièrent par la fréquente confrontation aux problèmes inhérents à ces tâches.

Les tâches de transfert

Les dispositifs ci-dessous prévoient deux tâches de transfert donnant lieu à évaluation sommative à fonction certificative. Ces deux tâches sont séparées par un temps de remédiation/consolidation/dépassement. Cette procédure n'est pas contraignante. Elle pourra être mise en œuvre par le professeur qui, à l'issue de la première évaluation, estime nécessaire et rentable de renforcer l'apprentissage.

4.1. Exemples de dispositifs didactiques pour le deuxième degré

Les dispositifs proposés ci-après le sont à titre exemplatif. Ils font l'objet d'une double présentation : le texte continu rend compte des tâches organisées par le professeur, et la version tabulaire, les activités de l'élève.

4.1.1. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé traitant d'un genre de récit et les surligner en vue de dresser la carte d'identité du genre en question

UAA concernées : UAA 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un texte imprimé,
2. de sélectionner les informations adéquates à une question de recherche,
3. d'en garder une trace.

Les supports didactiques

1. Des extraits significatifs de films relevant de genres* différents
2. Une liste de titres de films accompagnés de leur synopsis et/ou d'une reproduction de leur affiche
3. Trois textes informatifs imprimés présentant une organisation manifeste des informations

L'approche

Le professeur interroge les élèves sur leurs goûts cinématographiques de sorte qu'émergent des genres de films (fantastique, policier, sentimental...).

S'il le peut, il projette des extraits significatifs de quelques films. Il peut aussi distribuer aux élèves une liste de titres de films accompagnés de leur synopsis et/ou d'une reproduction de leur affiche. Dans l'un ou l'autre cas, et il leur demande si ces films appartiennent à un genre donné. Il leur demande d'essayer de justifier leurs choix.

Il s'arrange pour proposer l'un ou l'autre film difficile à classer afin d'intéresser les élèves à la question des genres.

Le professeur annonce aux élèves qu'ils vont s'informer sur le genre en question et qu'à l'issue de leur recherche, ils pourront revoir leur classement en connaissance de cause.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Définition du projet de recherche

Le professeur distribue la consigne de recherche accompagnée d'un texte informatif propice à mener la recherche.

La consigne mentionne le projet de recherche, le domaine à traiter, l'action à accomplir et la forme de la réponse. Elle pourrait ressembler à ceci :

« Voici un texte informatif relatif à Vous le lirez en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit. Cette dernière doit répondre aux questions suivantes :

- *Quelle est l'origine du genre envisagé ?*
- *Quelles en sont les œuvres représentatives ?*
- *Quels en sont les représentants les plus connus ?*
- *Quels thèmes y sont traités ?*
- *Y a-t-il des personnages emblématiques ?...*

Vous surlignerez les passages du texte qui vous permettent d'y répondre. »

Le professeur interroge les élèves afin de mesurer leur compréhension de la consigne :

- *Qu'allez-vous devoir faire ?*
- *Dans quel but ?*
- ...

Tâche 2 : Lecture de survol du texte informatif

Le professeur demande aux élèves d'examiner le texte sans le lire dans le détail (lecture de survol*) pendant un temps donné. Il leur demande de le mettre de côté et d'en schématiser l'organisation (titre, chapeau éventuel, intertitres, illustrations éventuelles...)

Il permet aux élèves de revenir au texte et d'y confronter leur schématisation. Il les interroge alors sur l'utilité des organisateurs textuels*.

Tâche 3 : Lecture sélective du texte informatif

Compte tenu de ce qui a été mis en évidence précédemment, le professeur interroge les élèves sur la manière dont ils comptent lire le document en fonction de son organisation et de la tâche.

Le professeur insiste sur le fait que les élèves ont affaire à un texte informatif et doivent s'acquitter d'une tâche qui exige la compréhension des mots du texte à lire. Il leur permet le recours au dictionnaire.

Tâche 4 : Recherche en groupes et mise en commun

Le professeur répartit la classe en groupes : chaque groupe est chargé, dans un temps donné, de sélectionner, en les surlignant, les informations permettant de répondre aux

questions qu'il a à traiter. Pour éviter que certains élèves ne se reposent sur les autres, il ménage un temps de travail individuel avant le travail en groupes proprement dit.

Plusieurs groupes traitent les mêmes questions, de sorte que, lors de la mise en commun, on puisse comparer ce qui a été fait et comment cela l'a été.

Au terme du délai fixé, le professeur sollicite un groupe en lui posant la question qu'il avait à traiter. Il demande aux autres groupes (chargés de la même question) s'ils sont d'accord avec la réponse fournie. Si tel n'est pas le cas, il engage toute la classe à sélectionner et lire l' (les) extrait(s) susceptible(s) de contenir la réponse et à trancher.

Le professeur fait remarquer aux élèves que la mise en commun corrigée fournit la matière de la fiche d'identité.

Tâche 5 : Validation du classement effectué lors de l'approche

À l'issue de la mise en commun, le professeur réinterroge les élèves sur les films proposés lors du mode d'approche, soit pour confirmer, corriger ou compléter leur classement, soit pour en proposer un dans le genre envisagé. Les films que l'on ne pourrait apparenter à ce genre pourront donner lieu à une nouvelle recherche.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Sélection d'informations relatives à un genre de récit

Le professeur distribue un nouveau texte informatif imprimé et demande aux élèves d'y sélectionner des informations et de les surligner en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit autre que celui travaillé lors des tâches d'application.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Après avoir évalué les travaux, le professeur demande aux élèves d'explicitement les procédures de lecture/navigation qu'ils ont utilisées. Il organise les échanges de sorte que les élèves discutent de la pertinence de ces procédures au texte et à la tâche. Le cas échéant, il explicite lui-même celles qui auraient dû être mises en œuvre.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur distribue un nouveau texte informatif imprimé et demande aux élèves d'y sélectionner des informations et de les surligner en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit autre que celui travaillé lors des tâches d'application et de la tâche de transfert 1.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>Faire part de ses goûts cinématographiques et essayer de classer les films évoqués par genre</p>	<p>Activité 1 : Identifier et comprendre la consigne de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser la consigne (projet, verbe d'action, domaine à traiter, forme de la réponse) <p>Activité 2 : Pratiquer une lecture survol d'un texte informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> Repérer les marques d'organisation et de hiérarchisation de l'information Schématiser l'organisation du texte <p>Activité 3 : Pratiquer une lecture sélective du texte informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> Opter pour le mode de lecture adéquat à la tâche (lecture intégrale vs lecture sélective) Recourir éventuellement au dictionnaire <p>Activité 4 : Sélectionner les informations pertinentes à la recherche, au projet</p> <p>Activité 5 : Valider le classement initial (approche)</p> <ul style="list-style-type: none"> Confirmer, corriger ou compléter le classement 	<p>Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé et les surligner en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expliciter les stratégies de lecture utilisées ou à utiliser Expliciter les procédures de navigation utilisées ou à utiliser 	<p>Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé et les surligner en vue de dresser la carte d'identité d'un genre de récit</p>

4.1.2. Réaliser un fichier pour une bibliothèque scolaire

UAA concernées : UAA 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de trouver les critères selon lesquels sont rangés les livres dans une bibliothèque publique ;
2. de trouver, en disposant d'une fiche de classement, un livre dans cette bibliothèque ;
3. de mettre au point une fiche utile à la création d'une bibliothèque scolaire.

Ce faisant, les élèves se familiarisent avec un objet (d'art mais aussi de commerce) qui leur est relativement peu familier.

Les supports didactiques

1. Une bibliothèque publique
2. Une ébauche de fiche de classement réalisée par le professeur
3. Des fiches de classement consultables dans la bibliothèque
4. Des livres
5. Des notes prises en réalisant les tâches 2 et 3
6. Des catalogues

L'approche

Le professeur annonce une visite d'une bibliothèque publique. En vue de cette visite, il pose aux élèves les questions suivantes :

1. *Qu'est-ce qu'une bibliothèque ?*
2. *Qu'est-ce qu'une bibliothèque publique ?*
3. *Pour quelle raison et dans quel but a-t-on créé des bibliothèques publiques ?*
4. *Comment classez-vous les livres, les CD, les DVD qui vous appartiennent ?²¹*
5. *Un bon classement personnel, c'est un classement qui convient à la personne qui classe et il n'y a pas à le discuter. Un bon classement dans une bibliothèque publique, c'est un classement qui permet à tout le monde de trouver quelque chose et il est discutable étant donné ce but. À votre avis, comment sont classés les livres dans une bibliothèque publique ?*

Le professeur prend note des réponses aux deux dernières questions et il prévient les élèves qu'ils devront trouver les critères du classement des livres dans la bibliothèque qu'ils vont visiter, énumérer et expliciter les informations que l'on trouve sur une fiche de bibliothèque (manuscrite ou informatisée).

²¹ Les médias numériques permettent l'accumulation d'objets (d'art et de commerce) non matériels et cette accumulation rend plus que jamais le classement nécessaire.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Compréhension de la consigne

Le professeur demande aux élèves s'ils comprennent l'expression « trouver les critères du classement ». Si nécessaire, il signale qu'ils ont eux-mêmes proposé des critères en répondant aux questions 4 et 5.

Il complète au besoin : on peut classer des livres par ordre alphabétique, par ordre de préférence personnelle, par ordre d'acquisition, par date de parution, par taille, par collection, par genre, par âge du public destinataire, etc. Le professeur rappelle que, dans une bibliothèque publique, on privilégie des critères de classement permettant à tout le monde de trouver quelque chose.

Le professeur demande aux élèves s'ils comprennent l'expression « énumérer et expliciter les informations que l'on trouve sur une fiche de bibliothèque ». Le cas échéant, il en fait observer une qu'il a composée lui-même.

Elle ne correspond pas forcément à celles qui se trouvent dans la bibliothèque dont la visite est prévue mais, grâce à elle, les élèves apprennent à passer du particulier au général (*Tabou* ⇒ Titre ; *Andriat, Franck* ⇒ Nom et prénom de l'auteur ; 2003 ⇒ Date de publication ; *Labor* ⇒ Nom de l'éditeur, etc.)

Tâche 2 : Identification des critères de classement

Dans la section « Littérature (jeunesse) » de la bibliothèque, le professeur demande aux élèves :

1. de trouver selon quels critères les livres sont classés,
2. d'énumérer et d'expliquer (dans la mesure du possible) les informations que l'on trouve sur une fiche.

Pour 1 comme pour 2, ils doivent prendre des notes qui seront utilisées en classe.

Le professeur distribue aux élèves des fiches de classement et il leur demande de rechercher les livres qui leur correspondent.

Le professeur distribue des livres et les fiches y correspondant ; il demande aux élèves de repérer, dans les livres, les informations figurant sur ces fiches. En vue d'une exploitation en classe, les élèves notent les endroits où figurent ces informations. Ensuite, il leur demande d'observer les caractéristiques (typo)graphiques de la fiche.

Tâche 3 : Exploitation du paratexte en vue de la mise au point d'une fiche

En classe, le professeur distribue des livres, il définit la notion de paratexte* et dit que c'est de ce dernier que proviennent les informations figurant sur une fiche de classement.

Le professeur invite les élèves à examiner tout ce qui constitue le paratexte des livres distribués et à y repérer les sortes d'informations qui, à leur avis, devraient figurer sur une fiche de classement pour que des condisciples, plus jeunes ou plus âgés, puissent y trouver tous les renseignements qu'ils souhaitent.

Il est préférable que la tâche soit effectuée par couples ou par groupes. Les résultats de l'examen sont soit conservés (le nom et le prénom de l'auteur, par exemple) soit rejetés (la date du dépôt légal, par exemple) selon les besoins de renseignements manifestés. Par ailleurs, certains de ces besoins (*Qu'est-ce que ça raconte ? À quelle tranche d'âge est-ce destiné ?*) entraînent un approfondissement de l'examen.

Les élèves prennent note des sortes d'informations qui devraient figurer sur une fiche de classement destinée à la bibliothèque scolaire. Ces notes sont mises en commun. Il en ressort non pas un canevas de fiche, mais une liste de sortes d'informations estimées utiles qui demeurent à organiser compte tenu d'un format (écrit ou informatique).

Tâche 4 : Mise au point d'un canevas provisoire de fiche

En se fondant sur les notes susdites, les élèves, sous la conduite du professeur, discutent des qualités respectives de tel ou tel canevas de fiche : étant donné le format (un carton de telles dimensions, par exemple) dans quel ordre faire figurer les informations ? (*Lesquelles sur le recto ? Lesquelles sur le verso ?*, par exemple).

S'il n'y a pas d'accord unanime, le professeur se garde d'émettre une préférence personnelle et annonce que la tâche suivante permettra peut-être de cheminer vers le consensus.

Tâche 5 : Consultation d'une autre source d'informations : les catalogues

Le professeur fait remarquer que le paratexte ne contient pas toujours toutes les informations que les usagers d'une bibliothèque scolaire souhaiteraient voir figurer sur une fiche de classement pour choisir un livre en bonne connaissance de cause. Ainsi, par exemple, le sujet du livre et le résumé « apéritif » que l'on trouve sur certaines quatrièmes de couverture peuvent faire défaut. Les catalogues (papier ou en ligne) sont donc, en pareil cas, une précieuse source d'informations.

Le professeur distribue des catalogues et demande aux élèves d'y trouver des livres à propos desquels il fournit des informations partielles : le titre et le thème, par exemple, mais pas le nom de l'auteur ; la date d'édition et un résumé, mais ni le titre ni le nom de l'auteur.

Les élèves expliciteront leur stratégie de navigation dans les catalogues.

Tâche 6 : Mise au point d'un canevas définitif de la fiche

Compte tenu des résultats de la tâche 4 et de la consultation des catalogues qui vient d'avoir lieu, les élèves, aidés par le professeur mettent au point un canevas de fiche définitif.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction de fiche(s) de bibliothèque

Le professeur distribue des livres dont le paratexte suffit pour rédiger une fiche selon le canevas mis au point (tâche 6) et il demande aux élèves d'en rédiger une, ou plusieurs si la constitution de différents fichiers est envisagée.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

L'évaluation des performances est réalisée par les pairs (travail en duos). Les critères sont les suivants :

1. *La présentation de la fiche est-elle soignée ?*
2. *Toutes les informations utiles y figurent-elles ?*
3. *L'orthographe est-elle respectée ?*

En cas de désaccord entre deux élèves, le professeur intervient pour trancher. Il soumet à l'ensemble de la classe les problèmes relatifs à la découverte des informations que les duos n'ont pas pu résoudre.

Tâche 2 éventuelle

Compte tenu de la première tâche de transfert, chaque élève rédige une nouvelle fiche.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
Préparer la visite d'une bibliothèque publique	<p>Activité 1 : Comprendre la consigne</p> <p>Activité 2 : Identifier des critères de classement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trouver les critères de classement des livres • Énumérer et expliciter les informations que l'on trouve sur une fiche • Les repérer dans des livres • Prendre des notes relatives aux informations à rechercher <p>Activité 3 : Exploiter le paratexte pour mettre au point une fiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer, dans le paratexte, les informations qui devraient figurer sur une fiche de classement destinée à la bibliothèque scolaire <p>Activité 4 : Mettre au point un canevas provisoire de fiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter à propos d'un canevas idéal et fixer, si possible, la hiérarchie et la place des informations <p>Activité 5 : Consulter des catalogues</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retrouver des livres dans des catalogues pour compléter les informations partielles fournies par le professeur <p>Activité 6 : Mettre au point un canevas définitif de fiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre un canevas définitif au point 	Rédiger une ou plusieurs fiche(s) (en fonction des objectifs poursuivis par la classe) à partir du paratexte	Donner son avis sur les performances de ses pairs via une évaluation critériée	Rédiger une ou plusieurs nouvelle(s) fiche(s)

4.1.3. Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative²²

UAA concernées : UAA 2, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un texte imprimé ou document hypermédia*,
2. de sélectionner les informations adéquates et en garder une trace,
3. de réduire un texte pour s'en approprier le contenu ou le résumer.

Les supports didactiques

1. Des textes à visée informative relativement courts (où s'inséreront les pavés*)
2. Des textes sources à réduire/résumer
3. Un exemple de performance* attendue
4. Des exemples de contreperformances

L'approche

Le professeur donne un texte à visée informative dont certains mots nécessitent un complément d'information. Par exemple dans un texte sur les États-Unis : Obama, Maison Blanche, Pentagone... Le professeur fait lire le texte aux élèves et leur demande de souligner les mots nécessitant ce complément d'information. Le professeur note au tableau les mots retenus par les élèves. Il décide avec eux de ceux qui donneront lieu à des pavés informatifs.

Le professeur fournit un texte source permettant aux élèves de rédiger un pavé sur un des mots retenus, ainsi qu'une feuille A4 comportant un cadre destiné à recevoir le pavé. Il demande aux élèves de lire ce texte et leur fait remarquer la contrainte spatiale du cadre.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Appariement des paragraphes et de leur résumé

Le professeur donne une série de phrases qui résument chacun des paragraphes du texte source. Il demande aux élèves d'apparier chaque phrase au bon paragraphe.

Tâche 2 : Comparaison des contreperformances à l'exemple de performance attendue

Le professeur donne aux élèves trois pavés informatifs toujours en relation avec le texte de la tâche 1 (un exemple de performance attendue et deux contreperformances).

Le professeur donne la définition du pavé informatif (intention*, niveau de langue, absence de marques de la subjectivité*, format, système de temps*, énonciation*...).

²² Une exploitation grammaticale relative à la progression thématique, en lien avec ce dispositif, est proposée en annexe à ce programme.

Sur la base de cette définition, il demande aux élèves de désigner le pavé modèle et de relever les défauts des autres.

Tâche 3 : Distinction entre informations essentielles et informations accessoires

Le professeur donne un nouveau texte source apportant un complément d'information sur un autre mot choisi. Dans ce nouveau texte, il a souligné de la même manière des informations essentielles et des informations accessoires. Il demande aux élèves de les distinguer. Le classement est corrigé et justifié oralement.

Le professeur fera remarquer aux élèves que les informations essentielles répondent aux questions :

- Qui ?
- Quoi ?
- Où ?
- Quand ?
- Comment ?

ou, s'il s'agit d'un personnage :

- Qui est-il ?
- Que fait-il ?
- Quel est son métier ?
- Où et quand est-il né ?
- ...

Tâche 4 : Rédaction d'un pavé

Le professeur répartit les élèves par groupe. Chaque groupe reçoit un texte source apportant un complément d'information sur un des mots choisis lors de l'approche. Il leur demande de rédiger le pavé informatif. Il récolte les pavés de chaque groupe.

Tâche 5 : Comparaison des pavés et des textes sources

Le professeur distribue à chaque élève les pavés informatifs élaborés par les groupes ainsi que les textes sources. Il demande de comparer la formulation des informations et les fait corriger le cas échéant. Il établit avec les élèves une liste des moyens de reformulation utilisés.

En outre, chaque groupe devra justifier sa sélection d'informations mais aussi sa reformulation (cf. tâche 4).

En 3P, il appartiendra au professeur de juger en fonction du niveau de sa classe de la faisabilité des tâches 4 et 5.

Tâche 6 : Mise en œuvre d'outils langagiers

Le professeur reprend le texte source utilisé à la tâche 3, accompagné d'un pavé lacunaire où manquent des connecteurs* et des anaphores*. Simultanément, il

propose une liste d'anaphores et de connecteurs que les élèves doivent intégrer au pavé.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction d'un pavé informatif

Rédiger un pavé informatif à partir d'un nouveau texte source.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur propose des exercices de structuration et d'entraînement sur la/les partie(s) de la procédure qui fait/ont difficulté.

Tâche 2 éventuelle

Rédiger un pavé informatif à partir d'un nouveau texte source.

Synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>1. Lire un texte à visée informative, y sélectionner les mots nécessitant un complément d'information</p> <p>2. Prendre conscience des limites spatiales du cadre</p>	<p>Activité 1 : Apparié un paragraphe à son résumé</p> <p>Activité 2 : Comparer les contreperformances à l'exemple de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire la définition du pavé informatif • Sélectionner l'exemple de performance attendue et citer les défauts des contreperformances <p>Activité 3 : Distinguer les informations essentielles et accessoires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classer les informations essentielles et accessoires • Corriger et justifier <p>Activité 4 : Rédiger un pavé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger par groupe à partir d'un texte source un pavé informatif sur les mots retenus <p>Activité 5 : Comparer des pavés et leur texte source</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer la formulation utilisée par chaque groupe dans le pavé au texte source • Corriger la formulation au besoin • Justifier sa sélection d'informations et sa reformulation (chaque groupe) <p>Activité 6 : Mettre en œuvre des outils langagiers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les connecteurs et les anaphores dans une liste afin de les intégrer dans un pavé lacunaire (act. 3) 	Rédiger un pavé informatif	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser les erreurs les plus fréquentes • S'exercer et s'entraîner 	Rédiger un pavé informatif

4.1.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société

UAA concernées : UAA 3, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans des supports écrits imprimés, multimédias* et hypermédias* à visée argumentative ;
2. de rédiger un avis argumenté ;
3. de s'ouvrir au monde en s'intéressant aux faits de société.

Les supports didactiques

1. Des textes imprimés, multimédias ou hypermédias
2. Un exemple de performance* attendue

L'approche

À partir d'un exemple, le professeur définit l'expression « fait de société ».

Le professeur demande aux élèves de citer des faits de société.

Il s'accorde avec la classe pour en sélectionner un. Il garde les autres en réserve pour les tâches de transfert.

Le professeur fait émerger les représentations des élèves sur le fait de société choisi.

Exemples de questions posées par le professeur :

- *Pourquoi peut-on considérer ce fait comme étant un fait de société ?*
- *Quel est le thème* de ce fait de société ?*
- *Que connaissez-vous de ce fait de société ?* (Lors de cette question, le professeur précisera et/ou confirmera les connaissances préalables des élèves sur ce fait.)

Le professeur annonce clairement la tâche finale et la situation de communication* dans laquelle elle s'inscrit : la rédaction d'un avis argumenté sur un fait de société adressé à l'ensemble de la classe.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Classement des prises de position et argumentation*

Le professeur encourage les élèves à émettre oralement une prise de position par rapport à ce fait et à la défendre. On remarquera certainement des divergences de points de vue. On peut penser qu'une thèse* favorable et une autre qui l'est moins apparaîtront.

Exemple de question posée par le professeur :

- *Comment réagissez-vous face à un tel fait de société ?*

Le professeur endosse le rôle de secrétaire. Au tableau, il prend note du classement des prises de position émises par les élèves et en garde une trace. Apparaîtront les opinions « pour », « contre », nuancées. Il est possible que certains élèves soient indécis ou sans opinion. Il est primordial d'interroger les élèves sur leur indécision.

Ce faisant, le professeur aborde la notion de thèse.

Le professeur demande aux élèves de justifier* leur prise de position par des arguments* qu'il note fidèlement au tableau.

Tâche 2 : Formulation des arguments

Le professeur demande aux élèves d'améliorer la formulation de ces arguments, de les rendre plus corrects d'un point de vue syntaxique.

Le professeur pose des questions à la classe telles que :

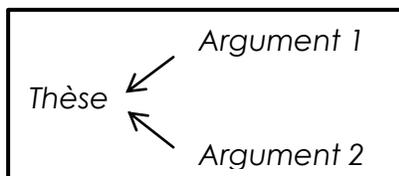
- *Comprenez-vous cet argument ?*
- *Que pourrait-on faire pour le rendre plus compréhensible ?*

Tâche 3 : Élaboration d'un écrit intermédiaire

Le professeur demande aux élèves de prendre connaissance d'un texte (imprimé, multimédia ou hypermédia) traitant le fait de société en question et d'y retrouver les arguments déjà exprimés oralement et, si possible, d'autres. Il invitera les élèves à les surligner.

Le professeur demande aux élèves de schématiser leur argumentation* et d'explicitier leur schéma : il les aide à vérifier s'il n'y a pas répétition ou contradiction entre les arguments.

Exemple du schéma d'argumentation et de questions posées aux élèves :



- *Les arguments 1 et 2 sont-ils bien distincts ?*
- *Ne se contredisent-ils pas ?*
- *Comment pourrait-on connecter ces deux arguments ?*

Tâche 4 : Observation d'un exemple de performance attendue

Sur la base d'un exemple de performance attendue, traitant d'un autre fait de société, le professeur fait émerger la structure* argumentative.

Le professeur demande aux élèves de repérer la thèse défendue, les arguments, les connecteurs logiques, et d'observer la segmentation.

Le professeur, avec les élèves, met au point une fiche outil récapitulative des notions abordées précédemment.

Tâche 5 : Mise en œuvre d'outils langagiers

Le professeur propose des exercices d'entraînement et de structuration relatifs aux...

- connecteurs logiques,
- organisateurs textuels*,
- anaphores*,
- ...

Tâche 6 : Rédaction d'une argumentation

Le professeur demande aux élèves de textualiser le schéma élaboré en tâche 3, en étant attentifs à ce qu'ils ont appris aux tâches 4 et 5.

Sur la base du critère de pertinence, il sélectionne « n » productions plus ou moins satisfaisantes qu'il soumet à l'ensemble de la classe pour évaluation et/ou amélioration.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction d'un avis argumenté sur un fait de société

Le professeur distribue un texte relatif à un fait de société évoqué lors de l'approche. Il demande aux élèves de le lire afin de s'informer sur le sujet avant de rédiger un avis argumenté sur ce fait de société. Cet avis argumenté sera composé d'une thèse et de deux arguments.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur exploite une production d'élève en vue de l'améliorer.

Ensemble, les élèves discutent des propositions d'amélioration.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur distribue un texte relatif à un fait de société évoqué lors de l'approche. Il demande aux élèves de le lire afin de s'informer sur le sujet avant de rédiger un avis argumenté sur ce fait de société. Cet avis argumenté sera composé d'une thèse et de deux arguments.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
1. Citer des faits de société 2. Exprimer ses représentations sur le fait de société sélectionné	<p>Activité 1 : Classifier des prises de position et argumenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Émettre une prise de position sur le fait de société choisi et la défendre • Classifier les prises de positions • Justifier sa prise de position en y apportant des arguments <p>Activité 2 : Formuler des arguments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la formulation de ses arguments et les rendre syntaxiquement plus corrects <p>Activité 3 : Élaborer un écrit intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un texte • Repérer les arguments déjà cités • Repérer de nouveaux arguments éventuels • Schématiser son argumentation • Vérifier sa pertinence <p>Activité 4 : Observer un exemple de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer la structure argumentative • Observer la segmentation • Observer les connecteurs • Élaborer une fiche outil récapitulative <p>Activité 5 : Mettre en œuvre des outils langagiers</p> <p>Activité 6 : Rédiger un avis argumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textualiser un schéma argumentatif • Évaluer et améliorer une production 	Rédiger un avis argumenté sur un autre fait de société	Évaluer et améliorer la production d'un pair	Rédiger un avis argumenté sur un autre fait de société

4.2. Exemples de dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés

4.2.1. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société

UAA concernées : UAA 4, 3 (2^e degré), 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un (deuxième degré) ou plusieurs document(s) (troisième degré),
2. d'exprimer oralement un avis argumenté.

Les supports didactiques (imprimés et multimédias*)

1. Divers commentaires relatifs à un même fait de société, issus de supports oraux, écrits ou audiovisuels
2. Des portefeuilles de documents abordant différents faits de société
3. Un exemple de contreperformance
4. Un exemple de performance* attendue et sa transcription

L'approche

Dans un premier temps, le professeur présente différents commentaires relatifs à un fait de société qu'il a choisi. Le professeur définit l'expression « fait de société » et le terme « commentaire » afin de les clarifier.

Exemples de questions posées par le professeur :

- À quel fait de société ces commentaires se rapportent-ils ?
- Certains commentaires vous choquent-ils ?
- En approuvez-vous certains autres ?
- D'autres encore suscitent-ils une réaction mitigée (pas tout à fait d'accord, mais pas en désaccord total non plus) de votre part ?

Le professeur explique alors l'expression « prise de position ».

Dans un second temps, le professeur demande de classer les commentaires selon trois critères :

- les prises de position favorables,
- les prises de position défavorables,
- les prises de position mitigées.

Le professeur joue le rôle du secrétaire en notant fidèlement les réponses des élèves au tableau divisé en trois colonnes titrées.

Il demande aux élèves de justifier oralement le titre de chaque colonne. Cette activité devrait leur permettre de constater que l'on peut nuancer ou pas une prise de position.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Distinction thèse/arguments

Le professeur demande aux élèves de repérer, dans chacun des commentaires, l'énoncé* de la thèse*, les arguments* et les exemples venant les illustrer.

Tâche 2 : Appréciation d'une argumentation

Le professeur invite les élèves à distinguer les commentaires qu'ils estiment plus persuasifs que les autres, en tenant compte du type de support, de la formulation des propos, et de la communication paraverbale et non verbale* éventuellement.

Tâche 3 : Sélection d'informations à justifier* (activité de groupe)

Le professeur évoque un autre fait de société. Il demande à tous les élèves de prendre position et de choisir la thèse qu'ils souhaitent défendre. Il répartit la classe en trois groupes :

- le groupe 1 soutenant une prise de position favorable,
- le groupe 2 soutenant une prise de position défavorable,
- le groupe 3 soutenant une prise de position nuancée.

Il met à la disposition des trois groupes un portefeuille de documents, où figureront divers textes à visée informative et à visée persuasive.

Ensuite, il demande aux élèves de sélectionner, en les surlignant, les informations susceptibles de soutenir leur future argumentation*.

Enfin, le professeur annonce clairement la tâche finale et précise la situation de communication* : émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société.

Tâche 4 : Observation d'une contreperformance et d'une performance attendue

Premièrement, en guise d'exemple de contreperformance, le professeur annonce qu'il va émettre oralement un avis argumenté sur un fait de société. Il précise également qu'il commettra volontairement quelques erreurs (telles que le manque de cohérence* des propos, les tics langagiers, l'emploi de termes comme « top, super, nullissime ... »²³, l'inadéquation de la communication paraverbale et non verbale, des trous de mémoire...).

Il demande aux élèves de relever les erreurs de cette contreperformance en les notant sur une feuille. Au terme de l'audition, professeur et élèves discutent des qualités et des défauts de cette contreperformance. Ensemble, ils construisent une grille d'évaluation formative.

Deuxièmement, le professeur annonce qu'il va émettre oralement un avis argumenté sur le même fait de société. Cet avis correspond à la performance attendue. Il se munit

²³ Cette démarche peut être envisagée avec des élèves possédant les ressources de l'argumentation.

d'un aide-mémoire. Après l'audition, il demande aux élèves de souligner les qualités de cette performance* et de les expliquer. Si nécessaire, on enrichit la grille d'évaluation formative.

Troisièmement, le professeur remet aux élèves la transcription de ce modèle. Il demande aux élèves d'en dégager la structure* argumentative : repérer le thème*, la thèse, les arguments et les exemples présents dans ce texte, illustrant les arguments. Le professeur invite les élèves à identifier les connecteurs* logiques et à expliquer ce que ceux-ci apportent.

À partir de la grille d'évaluation et de l'émergence de la structure argumentative de la performance attendue, le professeur aide les élèves à dresser une fiche outil de synthèse, sur laquelle ils s'appuieront lors des prochaines performances orales.

S'il le juge utile, le professeur exerce les élèves à l'utilisation de ressources comme :

- les connecteurs logiques,
- les organisateurs textuels*,
- l'anaphore*,
- ...

Tâche 5 : *Élaboration d'un aide-mémoire*

Le professeur distribue aux élèves divers types d'aide-mémoire (liste de mots-clés, carte heuristique, tableau, plan...) relatifs à son exposé de la tâche 4.

Il demande à chaque élève d'observer ces différents documents et de choisir celui qui lui convient le mieux. L'élève justifie son choix. Le professeur précise les avantages et les inconvénients des différents modèles.

Le professeur travaille les procédés de concision avec les élèves : la réduction nominale et infinitive, l'emploi des termes génériques, des mots-clés.

Le professeur demande à chaque élève de réaliser l'aide-mémoire relatif à l'avis argumenté qu'il a décidé de présenter.

Tâche 6 : *Évaluation d'exposés de pairs*

Le professeur invite quelques élèves à venir présenter leur avis argumenté. Les autres élèves de la classe préparent une critique constructive en complétant la grille d'évaluation réalisée en tâche 4.

Le professeur reprend, avec les élèves, les facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale argumentée. Ensemble, ils discutent des améliorations possibles en observant à nouveau la fiche outil de synthèse créée en tâche 4.

Le professeur propose éventuellement des exercices de structuration sur l'argumentation.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Argumentation orale relative à un fait de société

Émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société.

Pour ce faire, le professeur met à la disposition des élèves un portefeuille de documents. Il fournit à la classe la grille d'évaluation de performance orale.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Sur la base des grilles d'évaluation, professeur et élèves explicitent les facteurs de réussite et d'échec de chaque prestation. Ils discutent des améliorations possibles.

Le professeur propose éventuellement des exercices de structuration sur l'argumentation.

Tâche 2 éventuelle

Émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société.

Pour ce faire, le professeur met à la disposition des élèves un portefeuille de documents.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>1. Lire ou écouter divers commentaires relatifs à un même fait de société</p> <p>2. Classer les commentaires selon la prise de position qu'ils représentent</p>	<p>Activité 1 : Distinguer thèse/arguments</p> <p>Activité 2 : Apprécier une argumentation</p> <p>Activité 3 : Sélectionner des informations à justifier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner les informations susceptibles de soutenir la future argumentation • Opérer un choix que l'on justifie <p>Activité 4 : Observer un exemple de contreperformance et un exemple de performance attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter, observer un exemple de contreperformance et en relever les erreurs • Construire une grille d'évaluation formative • Écouter, observer un exemple de performance attendue et enrichir la grille d'évaluation formative • Dégager la structure argumentative dans la retranscription du modèle • Élaborer une fiche outil de synthèse <p>Activité 5 : Élaborer un aide-mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observer différents types d'aide-mémoire, choisir celui qui convient et justifier son choix • Réaliser l'aide-mémoire relatif à l'avis argumenté à présenter 	<p>Émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des facteurs de réussite et d'échec d'une prestation orale argumentée • Réaliser d'autres exercices de structuration sur l'argumentation 	<p>Émettre oralement, à destination de la classe, un avis argumenté relatif à un fait de société</p>

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<p data-bbox="426 237 863 302">Activité 6 : Évaluer quelques performances de pairs</p> <ul data-bbox="426 305 961 472" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="426 305 961 370">• Écouter un avis argumenté énoncé par un pair <li data-bbox="426 373 961 472">• Préparer une critique constructive en complétant la grille d'évaluation réalisée lors de l'activité 2 			

4.2.2. Écrire la fin d'un récit de fiction²⁴

UAA concernées : UAA 5 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de lire et comprendre un récit* de fiction*,
2. de l'amplifier en en écrivant une fin cohérente (soit situation finale, soit élément équilibrant et situation finale).

Les supports didactiques

1. Quatre récits de fiction
2. Deux productions d'élève

L'approche

Le professeur prononce une phrase du genre « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants » et interroge les élèves :

- *Qu'évoque cette phrase pour vous ?*
- *Tous les récits se terminent-ils par ce genre de phrase ?*

Il embraie sur les notions de fins heureuses, malheureuses, ouvertes... en invitant les élèves à les illustrer par des récits qu'ils connaissent (romans, nouvelles, films...).

Il leur annonce qu'ils vont devoir écrire la fin d'un récit de fiction.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Sélection d'une fin compatible à un récit de fiction

Le professeur lit un récit de fiction amputé de sa fin. Les élèves disposent du texte.

Il propose x fins à ce récit, parmi lesquelles la fin originale, et demande aux élèves d'en choisir une qu'ils jugent compatible avec le récit et de justifier leur sélection. Il organise une confrontation des réponses. À cette occasion, il note au tableau les critères retenus par les élèves (intrigue, choix narratifs, genre, écriture...).

Il révèle la fin originale et demande aux élèves d'explicitier sa compatibilité avec le reste du récit en posant des questions comme :

- *Qui est le narrateur dans les deux extraits ?*
- *La fin (événements, personnages) est-elle en accord avec ce que le reste du récit raconte ?*
- *Quel système de temps* est utilisé dans les deux extraits ?*

²⁴ Une exploitation grammaticale relative à l'accord, en lien avec ce dispositif, est proposée en annexe à ce programme.

En outre, il attire l'attention des élèves sur l'agrément procuré par cette fin :

- *Était-elle prévisible ou provoque-t-elle un effet de surprise ?*
- *Est-elle ouverte ou fermée ?*
- *Est-elle heureuse ou malheureuse ?*
- *Est-elle susceptible de plusieurs interprétations ?*
- ...

Sur cette base, il fait lister les facteurs à prendre en compte pour imaginer et écrire une fin cohérente à un récit. Il fait noter cette liste au cahier.

Tâche 2 : Compréhension d'un récit de fiction amputé de sa fin

Le professeur lit un récit de fiction amputé de sa fin. Les élèves disposent du texte.

Il leur demande de répondre oralement à un questionnaire portant sur l'action, les personnages, les choix narratifs et, éventuellement, le genre* dont relève le récit.

Tâche 3 : Planification de l'écriture de la fin d'un récit de fiction

Sur la base des réponses fournies précédemment, le professeur demande aux élèves de récapituler les caractéristiques particulières dont ils devront tenir compte pour écrire la fin du récit.

Il leur demande ensuite d'imaginer (un élément équilibrant et) une situation finale et d'en faire part à la classe, invitée à se prononcer sur sa plausibilité et sur l'agrément procuré.

Tâche 4 : Écriture de la fin du récit et amélioration d'une ou plusieurs production(s)

Le professeur demande aux élèves de rédiger la fin du récit.

Il sélectionne une ou plusieurs copie(s) d'élève(s) qui lui parai(ssen)t intéressante(s) pour une correction collective. Il le(s) distribue à la classe et interroge les élèves sur les qualités et faiblesses de cette (ces) production(s). Il en organise une réécriture collective.

Il distribue la fin originale et demande aux élèves de la comparer à la (aux) réécriture(s) mentionnée(s) ci-dessus.

Dans le prolongement de cette activité, le professeur prévoit les exercices d'entraînement/structuration qu'il juge utiles pour que les élèves s'améliorent (exercices relatifs à la conjugaison, au système des temps*, à une difficulté syntaxique récurrente...).

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction de la fin d'un récit de fiction

Le professeur donne à lire un récit de fiction amputé de sa fin et demande aux élèves de l'imaginer et de l'écrire.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur organise un tour de classe et demande à chaque élève de raconter la fin qu'il a imaginée et de la justifier.

Il distribue une copie d'élève et demande à la classe de faire des propositions d'amélioration.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur lit ou donne à lire un nouveau récit de fiction amputé de sa fin et demande aux élèves de l'imaginer et de l'écrire.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>1. Réagir à une phrase comme « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants... »</p> <p>2. Illustrer les notions de fins « heureuses », « malheureuses », « ouvertes »... par des récits connus (romans, nouvelles, films...)</p>	<p>Activité 1 : Sélectionner une fin compatible à un récit de fiction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire et/ou écouter un récit de fiction amputé de sa fin • Lire x propositions de fins parmi lesquelles la fin originale • En sélectionner une et justifier son choix ou ses rejets • Évaluer les différents choix retenus sur la base de leur compatibilité au récit source • Découvrir la fin originale et expliciter sa cohérence avec le reste du récit • Lister et noter au cahier les facteurs à prendre en compte pour imaginer une fin cohérente au récit <p>Activité 2 : Manifester sa compréhension d'un récit de fiction amputé de sa fin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répondre oralement à un questionnaire portant sur l'action, les personnages, les choix narratifs, le genre... <p>Activité 3 : Planifier l'écriture d'une fin à ce récit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lister les facteurs particuliers à prendre en compte pour écrire une fin cohérente au récit en question • Imaginer (un élément équilibrant et) une situation finale 	<p>Écrire la fin d'un récit de fiction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier ses choix • Proposer des améliorations de la production 	<p>Écrire la fin d'un récit de fiction</p>

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<p data-bbox="426 237 848 298">Activité 4 : Écrire la fin du récit et l'améliorer</p> <ul data-bbox="426 306 961 613" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="426 306 695 337">• Écrire la fin du récit <li data-bbox="426 345 961 407">• Améliorer collectivement la production d'un pair sélectionnée par le professeur <li data-bbox="426 415 961 477">• Comparer la fin originale à la réécriture collective <li data-bbox="426 485 961 613">• S'exercer à ne plus commettre certaines erreurs (par exemple : conjugaison et système des temps, erreurs syntaxiques...) 			

4.2.3. Composer un poème à partir de poèmes existants

UAA concernées : UAA 5 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de lire un poème,
2. d'en manifester leur compréhension,
3. d'écrire un poème personnel en utilisant des éléments de poèmes sources.

Les supports didactiques

Des séries de poèmes en vers et/ou en prose²⁵, chacune relative à un thème commun

L'approche

Pour faire émerger les représentations des élèves, le professeur expose des images (photos, reproductions de tableaux...) et demande aux élèves d'écrire un poème en s'inspirant de l'une d'elles.

Le professeur questionne les élèves sur leurs productions ou sur les difficultés qu'ils ont rencontrées :

- *Pour vous, est-ce difficile d'écrire un poème ? Expliquez.*
- *Pour vous, qu'est-ce que la poésie ?*
- *Y a-t-il des thèmes que vous jugez poétiques ?*
- *Selon vous, y a-t-il des caractéristiques propres au langage poétique ?*

Il note au tableau les réponses des élèves.

Il leur annonce qu'ils auront à écrire un poème.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Confirmation et/ou modification des représentations préalables

Le professeur distribue plusieurs poèmes relatifs à un thème. Il veille à diversifier les textes (poèmes en vers réguliers, irréguliers, libres...).

Il en fait la lecture en demandant aux élèves ce qui fait que ces textes sont considérés comme des poèmes. Il confronte les réponses des élèves à leurs représentations et les amène à constater qu'un poème respecte certaines règles propres (versification, mise en page...) et peut en enfreindre d'autres en usage dans le langage ordinaire.

²⁵ On réservera les poèmes en prose au 3^e degré.

Tâche 2 : Analyse de poèmes

Le professeur propose au moins un poème en vers réguliers et un autre. Il demande aux élèves de dire ce qu'ils comprennent du texte et il organise une confrontation des réponses. À l'aide d'un questionnaire, il permet de mettre en évidence les procédés poétiques utilisés et interroge les élèves sur les effets produits.

Tâche 3 : Sélection de plusieurs extraits

Le professeur demande à chaque élève de surligner dans les poèmes lus précédemment :

- quelques (fragments de) vers qu'il apprécie particulièrement en raison de la mesure, des sonorités, des figures... ;
- sa comparaison préférée ;
- au moins deux images qu'il juge « poétiques ».

Le professeur organise une mise en commun.

Tâche 4 : Rédaction d'un poème

Sur la base du corpus créé en tâche 3, le professeur demande aux élèves de composer un poème personnel en leur précisant qu'ils sont libres...

- de modifier le temps et la personne des verbes ;
- de modifier les pronoms personnels et les possessifs ;
- de fragmenter les vers (phrases*) sélectionné(e)s pour en isoler un élément ;
- d'y insérer l'un ou l'autre élément (vers ou partie de vers) personnel ;
- de ponctuer le poème.

Il leur impose de titrer leur production.

Tâche 5 : Partage des productions

Le professeur demande aux élèves de recopier leur poème de sorte qu'il soit bien lisible par tous et d'aller l'afficher. Il les invite à prendre connaissance des productions. Éventuellement, il demande à quelques volontaires de lire leur poème à la classe.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction d'un poème par recomposition

Le professeur distribue plusieurs poèmes inspirés d'un même thème.

Les élèves y sélectionnent des extraits afin de recomposer un poème en respectant les consignes énoncées lors de la tâche 4.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Au 2^e degré, le professeur demande aux élèves d'expliciter leur démarche et leurs choix.

Au 3^e degré, le professeur demande aux élèves de comparer les productions et de discuter des choix.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur distribue plusieurs poèmes inspirés d'un même thème.

Les élèves y sélectionnent des extraits afin de recomposer un poème en respectant les consignes énoncées lors de la tâche 4.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>1. Réagir à des images exposées (photos, reproductions de tableaux...) et s'en inspirer pour écrire un poème</p> <p>2. Partager oralement ses représentations préalables de la poésie</p>	<p>Activité 1 : Observer plusieurs poèmes relatifs à un même thème et infirmer/confirmier/modifier les représentations préalables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écouter divers poèmes (vers réguliers, irréguliers, libres...) • Justifier l'appartenance de textes écoutés au genre de la poésie • Confronter les différentes réponses de la classe aux représentations exprimées lors de la phase d'approche • Identifier les règles propres à la poésie <p>Activité 2 : Analyser différents poèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire deux exemples (au moins) de poèmes (l'un en vers réguliers, l'autre en vers libres) • Exprimer oralement ce qu'on a compris • Répondre à un questionnaire qui cible les procédés stylistiques utilisés • Exprimer les effets produits par ces procédés <p>Activité 3 : Sélectionner plusieurs extraits dans les poèmes lus précédemment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir des (fragments de) vers • Choisir deux images poétiques • Souligner une comparaison • Partager ses choix avec la classe 	Rédiger un poème en opérant une recomposition	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter oralement ses choix de recomposition (2e degré) • Comparer les productions (3e degré) • Discuter entre pairs des choix de recomposition (3ème degré) 	Rédiger un poème en opérant une recomposition

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<p>Activité 4 : Rédiger un poème en opérant une recomposition</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composer un poème personnel en utilisant le corpus élaboré en activité 3 • Titrer la production <p>Activité 5 : Partager les productions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recopier le poème pour le rendre suffisamment lisible avant de l'afficher • Prendre connaissance des productions de la classe • Lire à haute voix son propre poème (éventuellement) 			

4.2.4. Converser avec un personnage de fiction confronté à un problème

UAA concernées : UAA 5, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de manifester oralement leur compréhension d'une œuvre de fiction (et plus particulièrement d'un personnage),
2. de développer une compétence conversationnelle.

Les supports didactiques

1. Un roman court ou une nouvelle. La tâche finale implique d'opter pour un récit développant un problème psychologique, familial, social, politique... qui participe à la construction de l'individu et/ou a une incidence sur son devenir. Pour permettre la participation de plusieurs élèves à l'activité orale, on aura soin de choisir un récit mettant en scène plusieurs personnages également importants et intéressants.
2. La fiche d'identité du personnage de fiction.
3. Un ou plusieurs texte(s) informatif(s) imprimé(s) ou hypermédia(s)* relatif(s) au problème traité.
4. Un exemple de conversation rédigé par le professeur.
5. Des fiches outils liées à des savoirs linguistiques spécifiques (questionnement, modalisateurs...).

L'approche

Avant la lecture

Si les élèves s'acquittent de la lecture en autonomie, le professeur leur proposera au préalable un résumé apéritif et la lecture orale de l'incipit ou d'un extrait-tremplin, particulièrement s'il s'agit d'une œuvre longue.

Si le texte est lu en classe, l'approche se focalisera sur la problématique, approchée par le biais de la représentation des élèves.

Ceux-ci sont informés avant lecture de la tâche finale.

Après lecture et annonce de la tâche finale : *Post-it et mots-clés*

Chaque élève dépose au tableau un Post-it sur lequel il a écrit une expression ou un mot « déclencheur » issu du récit et en rapport avec un personnage et/ou le problème auquel il est confronté. Le professeur peut aussi proposer lui-même les Post-it.

Ensuite, un par un, les élèves reviennent au tableau et choisissent un Post-it. Il leur est demandé d'improviser une ou deux minutes à partir du mot déclencheur. Ils disposent d'un temps de réflexion avant la prise de parole.

L'improvisation doit bien entendu se référer au texte. Elle pourrait être facilitée en proposant quelques amorces, par exemple :

« Dans l'histoire, le mot X signifie..., évoque..., est mis dans la bouche de..., pour qui il évoque... Il apparaît dans telles circonstances..., il est prononcé à tel moment précis...,

il est connoté positivement ou négativement..., c'est une image, une métaphore, un symbole... »

On peut considérer cette activité comme une évaluation diagnostique de certaines ressources de l'oral.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Exploration des différentes facettes du personnage

Après la lecture de l'ensemble du récit, ou à l'occasion d'une lecture plus approfondie de passages significatifs, le professeur mène l'analyse des personnages, en s'appuyant sur l'une ou l'autre activité suivante :

- *attribution de caractéristiques*
Les élèves rendent au(x) personnage(s) les adjectifs physiques, psychologiques, sociaux, éthiques, qui lui/leur conviennent à partir d'une liste fournie par le professeur ;
- *expression du ressenti*
Les élèves expriment brièvement et oralement leur ressenti (sympathie, antipathie, indifférence) vis-à-vis du personnage ; le professeur souligne éventuellement le rôle de la focalisation dans l'adhésion du lecteur à tel ou tel personnage ;
- *fiche d'identité du personnage choisi*
Selon les besoins et les acquis des élèves, le professeur fait émerger (ou réactive) les informations à prendre en compte dans la fiche d'identité d'un personnage de fiction. Il importe que les élèves s'approprient plus particulièrement les informations concernant « leur » personnage, au moment d'établir sa fiche d'identité. Pour cette activité, les élèves travaillent en binôme. Le rôle dévolu à chacun dans la tâche finale (lecteur ou personnage de fiction) est tiré au sort juste avant l'entretien.

Tâche 2 : Confrontation avec le problème

- *portrait comparatif des personnages*
La classe compare oralement et collégalement (au moins) deux personnages au regard du problème évoqué dans la fiction (leur implication, leurs dires, leur ressenti, leurs réactions, leurs justifications, leur évolution, leurs motivations déclarées ou supposées, leurs intentions, les éléments contextuels qui expliquent leurs réactions...).
- *prise de position de l'élève par rapport aux personnages*
Chaque élève rédige un court énoncé correct exprimant son jugement face à un des personnages comparés ci-dessus (compréhension, incompréhension, approbation, réprobation, condamnation, admiration, pitié, mépris...), et une brève justification. Chaque énoncé est lu à haute voix et validé ou rectifié sur le plan de la forme uniquement.

- *positionnement personnel de l'élève face au problème posé*
Chaque élève explique par écrit et brièvement comment il aurait réagi/réagirait dans une situation similaire à celle évoquée dans la fiction, mais en gardant sa propre personnalité. Il ne se met pas à la place du personnage. Il réagit à titre personnel et défend son point de vue.

Chaque production est lue à haute voix et validée ou rectifiée sur le plan de la forme.

Tâche 3 : Recherche d'information

Si la problématique traitée dans le récit s'y prête ou le nécessite, on intégrera une recherche d'informations complémentaires à ce sujet, au départ d'un ou plusieurs support(s), soit sélectionné(s) par le professeur, soit amené(s) par les élèves.

Ceux-ci navigueront dans un (2^e degré) ou plusieurs (3^e degré) texte(s) informatif(s) imprimé(s) ou hypermédia(s), pour y sélectionner des données susceptibles d'éclairer la compréhension de la fiction et d'affiner leur propre positionnement.

Tâche 4 : Observation de la transcription de la performance* attendue et structuration

Le professeur rédige un exemple de performance attendue. Il en remet le texte aux élèves qui en disposent pour dégager les caractéristiques de la conversation à produire. Les élèves prendront note au fur et à mesure des caractéristiques observées.

Caractéristiques à prendre en compte :

- les particularités de la situation de communication, liées à l'interaction du lecteur avec l'univers fictionnel ;
- la syntaxe des questions (questions intonatives ou introduites par « est-ce que » ou avec inversion verbe-sujet) ;
- les types de questions (ouvertes, fermées) ;
- le contenu (informations sur l'univers de l'histoire et particulièrement sur le personnage) ;
- l'organisation (entrée en matière, échanges, clôture) ;
- la forme (alternance des tours de parole, niveau de langue, modalisateurs, courtoisie...) ;
- ...

Le travail de structuration terminé, le professeur reprend le texte modèle pour éviter que les élèves ne le calquent trop systématiquement.

Éventuellement, il s'attarde sur les ressources linguistiques utiles.

Tâche 5 : Rédaction de la conversation ou de son schéma (écrit intermédiaire)

La tâche est effectuée individuellement.

Les consignes précisent la durée de la conversation (pas plus de cinq minutes), la nature des informations attendues sur le personnage, l'univers fictionnel et/ou la thématique.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Conversation entre un élève-lecteur et un élève-personnage de fiction

L'élève-lecteur échange avec l'élève-personnage à propos du parcours de ce dernier, de son ressenti, de ses réactions face au problème auquel il a été confronté.

L'élève-lecteur réagit à chaque étape de la conversation en exprimant son propre ressenti, ses probables réactions, ses interrogations, ce qu'il ferait lui dans ce cas-là et il le justifie.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

La classe, munie d'une grille critériée, évalue les performances du point de vue de leur contenu et de leur qualité communicationnelle. L'adéquation de chaque performance aux différents critères est discutée collégalement, pour expliciter les facteurs de réussite ou d'échec et pointer les éléments à améliorer. Les élèves orateurs justifient oralement leurs choix.

Tâche 2 éventuelle

Dans cette seconde mouture de la tâche de transfert, lecteur et personnage échangent leur rôle.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire un récit de fiction 2. S'interroger à propos de la problématique 3. Improviser à partir de mots-clés 	<p>Activité 1 : Explorer les facettes du/des personnage(s) après lecture d'extraits ou de l'ensemble</p> <ul style="list-style-type: none"> • Appairer personnages et adjectifs • Exprimer oralement son ressenti • Rédiger la fiche d'identité du/des personnages étudié(s) <p>Activité 2 : Se positionner par rapport au problème</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer oralement et collégalement les divers personnages face au problème • Prendre position par rapport aux réactions des personnages : justifier son jugement par écrit • Se positionner par écrit face au problème <p>Activité 3 : Rechercher de l'information</p> <p>Activité 4 : Observer un exemple de tâche finale rédigée par le professeur</p> <p>Activité 5 : Rédiger l'entretien ou son schéma (écrit intermédiaire)</p>	<p>Endosser le rôle du lecteur ou du personnage de fiction dans une conversation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer collégalement les différentes performances • Expliciter les facteurs de réussite ou d'échec et défendre oralement son point de vue 	<p>Même production qu'en première activité de transfert, mais inversion des rôles</p>

4.2.5. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau²⁶

UAA concernées : UAA 6, 4, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. d'exprimer oralement un avis argumenté (jugement de gout* motivé),
2. de partager avec leurs pairs une rencontre avec une œuvre picturale,
3. de mettre au point un aide-mémoire sur lequel s'appuiera leur performance orale,
4. accessoirement, de naviguer dans un texte (imprimé ou hypermédia*), d'y sélectionner les informations adéquates à la recherche et d'en garder une trace.

Les supports didactiques

1. Une série de reproductions d'œuvres picturales choisies par le professeur
2. Un exemple écrit de performance* attendue
3. Des dictionnaires ou encyclopédies imprimés ou hypermédias
4. Un exemple de performance orale pris en charge par le professeur

L'approche

Le professeur partage le tableau en trois colonnes. Il intitule la première : « J'aime » et la troisième : « Je n'aime pas ». Dans la deuxième, il expose ou projette la reproduction d'une œuvre picturale.

Il invite les élèves à réagir à l'œuvre en question et leur demande d'inscrire, à tour de rôle, leur prénom dans la colonne qui correspond à leur appréciation.

Pour que les élèves puissent prendre conscience de la relativité des goûts, le professeur leur demande d'observer la répartition des prénoms dans les colonnes en posant des questions comme :

- *Y a-t-il une appréciation majoritaire ? Si oui, dans quelle proportion ?*
- *Comment se répartissent les avis des filles et des garçons ?*
- ...

Les tâches d'application

Tâche 1 : Observation de tableaux

Le professeur expose ou projette deux autres reproductions d'œuvres picturales, l'une figurative et l'autre abstraite.

Dans un premier temps, il interroge les élèves sur la différence la plus manifeste entre les deux œuvres afin de mettre en évidence les notions de figuratif et de non figuratif.

²⁶ Moyennant certains aménagements, ce dispositif peut convenir à d'autres œuvres graphiques.

Dans un deuxième temps, il demande aux élèves d'observer chacune des œuvres en vue d'en dégager les éléments constitutifs (couleurs, cadrage, lumière, lignes, composition, format...).

Pour ce faire, il pose des questions comme :

- *Quelle(s) est(sont) la(les) couleur(s) dominante(s) ?*
- *S'agit-il de tons chauds ou de tons froids ?*
- *Quel type de plan l'artiste a-t-il privilégié ?*
- *Les lignes sont-elles droites, courbes ou brisées ?*
- *Comment l'artiste joue-t-il avec l'ombre et la lumière ?*
- *A-t-il respecté les lois de la perspective ?*
- ...

Si certaines questions semblent poser problème aux élèves, le professeur leur apporte, au fur et à mesure des échanges, les éclaircissements qu'il estime nécessaires. De la sorte, il les encourage à utiliser un vocabulaire précis en élaborant, si nécessaire, une fiche outil.

Dans un troisième temps, le professeur invite les élèves à exprimer les émotions et/ou les sentiments que chacune des œuvres suscite en eux. Il leur demande ensuite d'explicitier ce qui, dans l'œuvre, est de nature à provoquer ces émotions.

Tâche 2 : *Élaboration d'une liste de motifs d'agrément ou de désagrément*

Le professeur demande à chaque élève d'exprimer oralement son jugement de gout étayé d'un motif sur une des deux œuvres observées lors de la tâche 1.

Il demande à chacun d'entamer sa réponse par : « J'aime / je n'aime pas ce tableau parce que ... ».

Si la réponse est confuse, le professeur demande des éclaircissements. Le professeur note au tableau les différents motifs avancés. Il les fait copier au cahier.

Tâche 3 : *Observation d'un exemple écrit*

Le professeur expose ou projette une nouvelle œuvre picturale. Il distribue aux élèves un exemple de jugement de gout écrit portant sur cette œuvre et incluant des informations sommaires sur l'artiste (Qui ? Quand ? Où ?).

Dans un premier temps, le professeur demande aux élèves de surligner les informations relatives à l'auteur de l'œuvre et de formuler les questions auxquelles ces informations répondent.

Dans un deuxième temps, il les amène à identifier et à dégager la structure* argumentative du jugement de gout motivé :

- *Repérez la phrase* ou le passage dans (la)lequel(le) l'émetteur* exprime son jugement de gout.*
- *Comment s'y prend-il pour l'exprimer ?*
- *Donne-t-il une ou plusieurs raisons pour le motiver ?*

- *Développe-t-il les motifs pour lesquels il apprécie ou non le tableau ?*
- ...

Le professeur propose plusieurs schémas d'argumentation* vierges et demande aux élèves de choisir celui qui correspond au discours* envisagé. Sitôt l'accord établi sur ce schéma, les élèves le complètent.

Le professeur poursuit le questionnement de manière à attirer l'attention des élèves sur l'aspect éminemment personnel de ce type de discours en leur demandant d'y repérer toutes les marques de la subjectivité*.

Il pose des questions comme :

- *L'émetteur se manifeste-t-il dans son discours ?*
- *Si oui, quels mots ou groupes de mots indiquent sa présence ?*

Le professeur demande ensuite aux élèves d'effectuer une lecture* sélective au cours de laquelle ils soulignent tous les mots et/ou expressions se rapportant au domaine de la peinture. À charge pour eux d'étoffer leur lexique en fournissant pour chaque mot l'un ou l'autre parasyonymes* et/ou antonymes.

L'appropriation, par les élèves, de savoirs et de savoir-faire indispensables à la réalisation de la tâche de transfert nécessite des activités spécifiques. C'est pourquoi, dans la tâche qui nous occupe, le professeur propose aux élèves de réaliser des exercices portant notamment sur :

- la formulation d'un jugement de goût ;
- la connexion entre le jugement de goût et les motifs (relation cause/conséquence, relation d'addition...) ;
- le développement des motifs de (dé)plaisir sur la base de schémas ;
- l'intégration de marques de la subjectivité dans un texte qui n'en comporte pas.

Tâche 4 : Recherche d'informations

Le professeur annonce que la tâche de transfert exigera une brève présentation de l'artiste qui a peint l'œuvre. Il demande aux élèves de rappeler les questions auxquelles il s'agit de répondre : Qui ? Quand ? Où ? (cf. tâche 3).

Le professeur demande à chaque élève de choisir une des deux œuvres observées lors de la tâche 1.

Il impose le recours à un dictionnaire (ou encyclopédie) imprimé ou en ligne pour effectuer la recherche d'informations sur l'artiste concerné.

Le professeur interroge un élève sur la manière dont il compte s'y prendre et demande aux autres d'évaluer cette démarche.

Les élèves procèdent à la recherche, sélectionnent les informations et les notent.

Tâche 5 : Observation d'une performance orale

Le professeur choisit un tableau dont il affiche ou projette une reproduction.

Il exprime oralement devant la classe un jugement de gout motivé. Il demande aux élèves d'être attentifs aux qualités et aux faiblesses de sa prestation.

Il n'hésite pas à rendre manifestes quelques défauts d'une performance orale (trou de mémoire, articulation faible, débit trop rapide, volume trop bas...) sans les caricaturer à l'excès. Pour les guider dans cette tâche d'évaluation, il fournit aux élèves une grille critériée prenant en compte les qualités d'une performance orale et le contenu d'un jugement de gout motivé sur un tableau.

Après son exposé*, le professeur organise une confrontation des évaluations produites par chacun afin de mettre en évidence les facteurs de réussite ou d'échec d'une communication orale. Il fait noter ceux-ci au cahier.

Tâche 6 : Élaboration d'un aide-mémoire

Le professeur interroge les élèves sur les informations qui, selon eux, doivent figurer sur un aide-mémoire destiné à l'exposé oral d'un jugement de gout motivé sur un tableau. Au cours de la discussion, des différences entre les élèves peuvent se manifester. Il n'est cependant pas opportun de vouloir à tout prix uniformiser les aide-mémoires : à chacun ses besoins en la matière. C'est la performance orale qui permettra de déterminer si les choix de chacun se sont avérés pertinents ou insatisfaisants et pourquoi.

Le professeur propose des reproductions de tableaux aux élèves. Il leur demande d'élaborer un aide-mémoire en vue de défendre oralement un jugement de gout motivé.

Tâche 7 : Présentation orale d'un jugement de gout motivé sur un tableau

Sur la base de l'aide-mémoire élaboré précédemment, les élèves viennent présenter leur jugement de gout à la classe. Cet exposé est relativement bref.

Les auditeurs évaluent les performances à l'aide d'une grille critériée (*cf. supra*).

À l'issue de cette tâche et si nécessaire, le professeur prévoit d'exercer les élèves à ouvrir et clore un exposé, à utiliser au mieux leurs ressources vocales (articulation, débit, volume), à regarder leur auditoire et à tenir une posture appropriée.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : *Présentation orale d'un jugement de gout motivé*

Le professeur propose des reproductions de tableaux aux élèves. Il leur demande de présenter oralement à la classe un jugement de gout motivé sur l'un d'eux. Il fournit une grille critériée pour que les auditeurs évaluent les prestations de leurs condisciples.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur demande aux auditeurs d'explicitier les facteurs de réussite ou d'échec de la communication* de l'un ou l'autre exposé. Il les enjoint de fournir un conseil à leurs condisciples pour qu'ils puissent améliorer leur performance future.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur propose des reproductions de tableaux aux élèves. Il leur demande de présenter oralement à la classe un jugement de gout motivé sur l'un d'eux.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<ul style="list-style-type: none"> • Réagir à une peinture, exposée au tableau et présentée sommairement par le professeur, en indiquant son nom dans la colonne « j'aime » ou dans celle « je n'aime pas » • Faire le point sur les avis exprimés et prendre conscience de la relativité des goûts 	<p>Activité 1 : Observer deux tableaux pour manifester sa compréhension d'une œuvre picturale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer figuratif et non figuratif • Observer les éléments constitutifs (couleurs, cadrage, lumière, lignes, composition, format...) • Exprimer l'effet (émotions, sentiments) produit par les œuvres observées <p>Activité 2 : Lister les motifs d'agrément ou de désagrément d'une œuvre picturale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimer individuellement un motif de (dé)plaisir procuré par une des œuvres observées en activité 1 • Lister les différents motifs avancés • Les noter au cahier <p>Activité 3 : Observer un exemple de jugement de gout écrit sur un tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surligner les informations fournies sur le peintre et formuler les questions auxquelles elles répondent • Identifier la structure argumentative et la schématiser • Repérer les marques de la subjectivité de l'énoncé • Repérer le lexique spécifique à la peinture 	Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau	Expliciter les facteurs de réussite ou d'échec de la communication à l'aide d'une grille critériée	Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<ul style="list-style-type: none"> • Rechercher des parasyonymes et/ou des antonymes du lexique de la peinture • S'entraîner à énoncer un jugement de gout et à le connecter aux motifs (relation de cause à conséquence, relation d'addition...) • S'entraîner à développer les motifs • S'entraîner à intégrer des marques de la subjectivité dans un texte qui n'en comporte pas <p>Activité 4 : Trouver des informations sur l'auteur d'un tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre la consigne de recherche • Naviguer dans le texte informatif et identifier le mode de classement de l'information • Sélectionner l'information et la recopier <p>Activité 5 : Observer un exemple de performance orale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer individuellement la performance sur la base d'une grille d'évaluation critériée • Partager les évaluations en explicitant les facteurs de réussite ou d'échec de la communication • Lister les qualités attendues d'une défense orale d'un jugement de gout sur un tableau • Titrer la production 			

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<p data-bbox="426 237 961 362">Activité 6 : Élaborer un aide-mémoire en vue de défendre oralement un jugement de gout sur un tableau</p> <ul data-bbox="426 375 968 605" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="426 375 968 435">• Lister les informations essentielles devant y figurer <li data-bbox="426 443 968 503">• S'interroger sur les besoins de chacun en la matière <li data-bbox="426 511 968 605">• Élaborer un aide-mémoire en vue de défendre un jugement de gout motivé sur un tableau donné <p data-bbox="426 618 968 711">Activité 7 : Prendre la parole pour exposer un jugement de gout motivé sur un tableau</p> <ul data-bbox="426 724 968 1066" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="426 724 968 753">• Exposer son jugement de gout motivé <li data-bbox="426 761 968 821">• Évaluer les performances de ses pairs à l'aide d'une grille critériée <li data-bbox="426 829 968 889">• S'exercer à ouvrir et clore une intervention orale <li data-bbox="426 898 968 992">• S'exercer à utiliser au mieux ses ressources vocales (articulation, débit, volume) <li data-bbox="426 1000 968 1029">• S'exercer à regarder ses interlocuteurs <li data-bbox="426 1037 968 1066">• S'exercer à tenir une posture adéquate 			

4.3. Exemples de dispositifs didactiques pour le troisième degré

4.3.1. Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique²⁷

UAA concernées : UAA 2 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de sélectionner dans un portefeuille de textes (extraits d'essais, articles de presse, interviews, textes littéraires..., imprimés ou hypermédias*) les informations pertinentes à la/aux question(s) posée(s),
2. de comparer et organiser ces informations,
3. de planifier et rédiger une synthèse.

Les supports didactiques

1. Une définition de la synthèse
2. Un dossier destiné à l'approche : une synthèse, un tableau pour la récolte comparative des idées/données, les textes sources
3. Différentes sélections de textes exploitées respectivement dans les tâches d'application, dans l'évaluation formative et dans la (les) tâche(s) de transfert ; chacun de ces portefeuilles groupera des documents illustrant la même problématique. Par contre, les différents portefeuilles aborderont des problématiques différentes.
4. Des tableaux de comparaison
5. Les documents nécessaires à d'éventuels exercices d'entraînement
6. La fiche outil de la synthèse
7. Des fiches outils relatives à certains savoirs langagiers

La mise en place de cet apprentissage complexe impose de multiplier les documents. On veillera à la brièveté et à la relative simplicité de ceux-ci. Il peut s'agir, le cas échéant, d'extraits de quelques lignes.

L'approche : *Analyse de la situation de communication**

La production écrite finale est annoncée d'entrée de jeu et le format attendu (longueur, support) précisé.

Le professeur donne également une définition de la synthèse qui pourrait ressembler à ceci :

La synthèse condense en un seul texte, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), plusieurs documents de même genre ou de genres divers. Elle sélectionne et compare les informations essentielles, se veut fidèle aux sources, concise et neutre.

²⁷ Une exploitation grammaticale relative au discours rapporté, en lien avec ce dispositif, est proposée en annexe à ce programme.

Cette définition aidera les élèves à cerner la situation de communication dans laquelle ils auront à planifier et produire l'écrit demandé.

Ils identifieront les points suivants et les contraintes y afférant :

- format attendu,
- cadre (spatio-temporel, institutionnel),
- intention*,
- énonciateur*,
- destinataire*,
- relation entre énonciateur et destinataire.

Le professeur montrera aux élèves les variantes du travail en fonction de l'usage futur de la synthèse. Par exemple, une synthèse pour informer autrui ne répond pas aux mêmes contraintes qu'une synthèse pour étudier un cours.

Les tâches d'application

Tâche 1 : De la synthèse aux textes sources

Pour illustrer la définition, le professeur présente aux élèves un exemple de synthèse. Avant de les laisser lire les textes sources, il leur demande :

- de formuler et/ou reformuler la problématique ;
- de remplir un tableau dans lequel ils restitueront à chacun des documents les données (idées) prises en compte dans la synthèse.

Dans la dernière colonne (comparaison), on tâchera de dégager des points communs entre les différents documents (thèmes, sous-thèmes, ...) et les ressemblances ou les divergences dans le traitement de ces derniers.

Document 1	Document 2	Document 3	Comparaison
information pertinente	Information pertinente		

Le professeur permet ensuite aux élèves de prendre connaissance des textes sources. Il attirera leur attention sur les données écartées de la synthèse, à cause de leur caractère accessoire ou de leur non pertinence au regard de la problématique.

Il fera également observer les références aux textes sources et l'absence de marques de subjectivité* de l'énoncé.

Tâche 2 : Planification et conceptualisation de la tâche attendue

Le professeur remet aux élèves un deuxième portefeuille répondant à une nouvelle problématique, qu'il énonce lui-même.

Il communique la consigne : planifier la succession des opérations nécessaires à la synthèse, et les effectuer en commun, à l'exclusion de la partie rédactionnelle, abordée plus loin dans l'apprentissage.

La classe, fortement guidée par le professeur, fait émerger et réalise les différentes étapes, à savoir :

- Lire l'ensemble des documents.
- Classer les documents et les référencer.
Les genres* de textes proposés auront été définis ou approchés précédemment. Dans le cas contraire, une information typologique minimale sera fournie.
- Mettre en relation l'intention des textes sources et la manière de rapporter le discours d'autrui.
- Traiter les documents sources, un par un.
Il s'agira de relever, document par document, les éléments de réponse à la (aux) question(s) posée(s).
- Confronter les documents.
La comparaison sera facilitée par un tableau comprenant une colonne par document et une dernière colonne pour la comparaison.
Dans chaque colonne (*i.e.* pour chaque document en commençant par le document « guide »), on reformulera les informations, avec concision et sans ajout personnel.
Les informations seront séparées par un trait horizontal.
- Élaborer le plan.
Le tableau comparatif aidera à choisir le plan de la synthèse :
 - par domaines (politique, scientifique, etc.),
 - alternatif (opposant les aspects positifs et négatifs),
 - chronologique,
 - en fonction des sources,
 - ...

Au terme de cette tâche, une fiche outil largement construite en commun sera finalisée par le professeur et remise aux élèves.

Tâche 3 : Rédaction guidée

Le professeur remet aux élèves une troisième série de documents, pour laquelle le traitement des textes sources est déjà effectué. Le tableau synoptique est complété, à l'exception de la dernière colonne.

Par deux, les élèves rempliront cette dernière colonne. Ils justifieront oralement et compareront leurs réponses. Les plus pertinentes seront retenues.

Le travail de rédaction, individuel, sera balisé par étapes.

- Choix du plan en fonction de la dernière colonne du tableau
- Introduction
 - Annonce du thème et de la problématique
 - Présentation des documents-sources (peut aussi se trouver dans le corps du texte)

- Annonce du plan (éventuelle)
- Développement
- Conclusion

À chaque étape, le professeur interviendra pour guider, corriger, réorienter.

Le professeur rappellera, par le biais de fiches outils, les ressources linguistiques particulièrement utiles au travail de synthèse :

- éléments de cohésion textuelle* (connecteurs*, anaphores*...),
- prise en compte et intégration des propos d'autrui,
- expression de la comparaison,
- ...

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction d'une synthèse de textes répondant à une problématique

Le professeur fournit aux élèves une nouvelle série de documents, précise la problématique et pose les questions qui y sont liées.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Quelques copies représentatives des principaux écueils rencontrés seront retranscrites par le professeur et amendées en commun.

En fonction des difficultés observées, on discutera des stratégies de lecture à mettre en œuvre. On programmera quelques exercices de structuration relatifs aux ressources langagières à mobiliser.

Tâche 2 éventuelle

Comme la première tâche de transfert, avec une nouvelle sélection de textes.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
Analyser les contraintes de la situation de communication	<p>Activité 1 : Remonter à des textes sources à partir de leur synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier la problématique dans la synthèse • Dans un tableau, distribuer les informations émanant de chacun des textes • Évaluer la pertinence du tableau après lecture des textes sources <p>Activité 2 : Planifier et conceptualiser la tâche attendue</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire les documents • Les classer et référencer • Les traiter (thèse, données pertinentes) • Les comparer • Élaborer le plan <p>Activité 3 : Rédiger</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dégager les pistes de comparaison • Concevoir le plan • Réactiver les ressources linguistiques • Rédiger 	Rédiger une synthèse de textes répondant à une problématique	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des stratégies de lecture • S'exercer à utiliser les ressources langagières <i>ad hoc</i> 	Rédiger une synthèse de textes répondant à une problématique

4.3.2. Rédiger la présentation d'un courant pictural²⁸

UAA concernées : UAA 2, 5, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de manifester leur compréhension d'une œuvre picturale,
2. de naviguer dans plusieurs textes et y sélectionner des informations,
3. de rédiger une réponse synthétique.

Les supports didactiques

1. Un panel de reproductions d'œuvres picturales représentatives de deux courants²⁹
2. Un tableau synoptique vierge pour chaque courant étudié (cf.1)
3. Des portefeuilles de documents relatifs à chaque courant étudié (cf.1)
4. Le texte de présentation d'un courant pictural autre que ceux choisis en 1
5. Une liste d'informations relatives à un quatrième courant pictural (autre qu'en 1 et 3)

L'approche

Le professeur pose quelques questions aux élèves quant à leurs précédentes rencontres artistiques pour mettre au jour leurs savoirs et représentations.

Exemples de questions :

- *Quelles formes d'art connaissez-vous ?* (Cette question peut être accompagnée de l'affichage ou la projection de différents supports.)
- *Quels sont les sujets représentés dans l'art ?*
- *Les arts des différentes époques (Antiquité, Moyen Age...) sont-ils semblables ?* (Cette question peut être accompagnée de l'affichage ou la projection de productions des époques évoquées.)
- *En quoi sont-ils différents ? Pourquoi ?*
- ...

Le professeur note au tableau noir des mots-clés qu'il sélectionne dans les réponses des élèves. À partir de ces mots-clés, il amène les élèves à élaborer une définition de la notion de courant artistique.

Exemple de définition :

Un courant artistique émane d'un ensemble d'artistes qui partagent les mêmes préoccupations ou conceptions (rôle de l'art, thématiques abordées, conception du beau...). Chaque courant correspond à une période historique et est étendu géographiquement. Le « passage » d'un courant à un autre peut prendre du temps. En effet, si les courants se succèdent généralement (en prolongeant,

²⁸ Une exploitation grammaticale relative au choix des déterminants et pronoms, en lien avec ce dispositif, est proposée en annexe à ce programme.

²⁹ Pour être comparables, les courants choisis doivent présenter des différences flagrantes comme Romantisme-Réalisme ou Réalisme-Surréalisme.

repreuant l'un ou l'autre courant précédent ou s'y opposant), il y a le plus souvent une période de transition où deux courants se rencontrent et se superposent.³⁰

Les tâches d'application

Tâche 1 : Différenciation de deux courants picturaux

Le professeur annonce que, durant la séquence, deux courants seront abordés et comparés. Il demande aux élèves ce qu'évoque pour eux le premier courant et note les éléments de réponse (mots-clés) au tableau noir.

Exemples de questions :

Compte tenu de ce que vous savez (ou croyez savoir) de ce courant...

- *Les scènes représentées dans ses tableaux relèvent-elles de la vie quotidienne ?*
- *Dans quel genre de lieu/décor pourraient-elles se passer ? (en ville, à la campagne, au bord de la mer... ? un lieu très fréquenté ou plutôt isolé ? ...)*
- *Ce qui est représenté est-il vraisemblable ? Pourrait-il avoir vraiment (eu) lieu ?*
- *Quel genre de personnages sont représentés ? (des gens ordinaires/extraordinaires ? beaux/laid ? ...)*
- *Le peintre joue-t-il sur le registre émotionnel ?*
- *Quel genre de couleurs (vives, pastelles, ternes...)/d'éclairage (plein soleil, néon, feu de bois, spot, bougie...) le peintre privilégie-t-il ?*

Le professeur pose ensuite le même type de questions quant au second courant et note au tableau noir les éléments de réponse en regard de ceux du premier courant. Ainsi, se profile une comparaison intuitive.

Le professeur affiche ou projette une dizaine de toiles représentatives des deux courants en question. Il demande aux élèves de les classer dans l'un ou l'autre des courants en se fondant sur leurs observations (codes vestimentaires, conditions de vie, sujets...), en comparant les toiles entre elles ou en les associant aux mots-clés notés précédemment. Certaines erreurs de classement peuvent émaner d'un manque de connaissance des époques. Il est donc important d'insister sur la précision des références chronologiques.

Le professeur veillera à inclure dans sa sélection quelques œuvres plus délicates à classer, de façon à motiver la recherche ultérieure.

Au fur et à mesure que les élèves identifient et justifient l'appartenance des œuvres à un courant, le professeur les rapproche des mots-clés associés au courant en question.

Le classement des toiles terminé, le professeur demande aux élèves d'observer l'ensemble des œuvres de chaque courant et de les confronter aux mots-clés qui y sont associés au tableau noir. Les élèves sélectionnent oralement les idées qui semblent confirmées par l'observation et les nuancent/précisent si nécessaire. Les élèves sont ensuite amenés à dégager des critères de comparaison des deux courants (époque, sujets, décors, types de personnages, ambiance, couleurs...).

³⁰ Inspiré de GUYARD, T., « Qu'est-ce qu'un mouvement artistique ? », *Français Cyberseconde*, <http://www.vinci-melun.org/>, 22/09/2012.

Tâche 2 : Analyse des œuvres de deux courants picturaux

Le professeur distribue un tableau synoptique vierge de chaque courant, comptant autant de lignes que de critères à observer, une colonne par œuvre observée et une dernière colonne dédiée aux conclusions.

	Courant A				
	Œuvre 1	Œuvre 2	Œuvre 3	...	Conclusions
date					
sujet					
personnages					
décor					
ambiance					
...					

Le professeur annonce que les toiles vues précédemment vont être analysées en détail en groupes. Les analyses seront comparées grâce au tableau synoptique afin de tirer des conclusions et dégager des caractéristiques des courants.

Les élèves sont répartis en groupes de 2. Chaque binôme se voit attribuer une toile vue lors de la tâche 1 et est chargé de l'analyser selon les critères repris dans le tableau synoptique. Le professeur circule entre les groupes et aide les élèves à utiliser un vocabulaire précis.

Cette préparation terminée, un élève de chaque groupe présente oralement et justifie le résultat de l'analyse de l'œuvre que le professeur aura exposée ou projetée. Grâce à ces exposés, les élèves remplissent progressivement les tableaux synoptiques des deux courants.

Ensuite, le professeur fait une lecture horizontale (par critère) de chaque tableau synoptique, et amène les élèves à tirer une conclusion à noter dans la case réservée à cet effet. Par exemple, la comparaison des dates de production des œuvres d'un courant devrait permettre d'en cerner la période.

Tâche 3 : Validation des tableaux synoptiques grâce à un portefeuille de documents

Le professeur précise que les conclusions tirées sont encore approximatives. En effet, certaines ont pu être tirées un peu hâtivement et des écueils sont possibles. Il annonce que, afin de valider les conclusions tirées, un travail de recherche documentaire doit être réalisé dont le résultat sera présenté oralement.

Le professeur attribue à chaque binôme trois critères à traiter et donne un portefeuille de documents relatifs au courant dont le groupe n'a pas analysé une œuvre lors de la tâche 2. Il demande aux élèves d'y relever les informations qui permettront de valider, nuancer ou préciser les conclusions tirées en fin de tâche 2. Il engage enfin les binômes à organiser les informations en vue de les présenter.

Un élève de chaque groupe présente oralement les critères analysés, complétés ou nuancés. Le professeur veille à ce que le porte-parole de chaque duo ne soit pas le même que lors de l'exposé réalisé en fin de tâche 2.

Durant les exposés, les auditeurs prennent note. Pour assurer la correction des notes prises, le professeur récapitule chaque exposé directement après la prestation orale.

Tâche 4 : Observation du texte de présentation d'un courant

Le professeur distribue, à titre de modèle, un texte présentant un courant qui n'a pas été abordé durant la séquence et pose quelques questions afin que les élèves en dégagent les caractéristiques discursives.

Exemples de questions :

- *Qui écrit pour qui ?*
- *Avec quelle intention* ?*
- *Que fait l'auteur compte tenu de ses destinataires* et de son intention ?*
- *Quelles informations contient ce document (informations générales, explications, exemples...) ?*
- *Comment ces informations sont-elles organisées ?*
- *Comment l'intention se traduit-elle visuellement ? La mise en page est-elle particulière ?*
- *Quelles sont les caractéristiques du langage utilisé (formulation, choix du vocabulaire...) ?*

Le professeur note les éléments de réponses au tableau noir. Les élèves, collectivement et guidés par le professeur, élaborent une fiche outil générique.

Tâche 5 : Entraînement à la rédaction

Le professeur rappelle l'importance de l'élaboration d'un plan de rédaction (écrit intermédiaire). Il distribue une série d'informations mélangées (thématiques, techniques, historiques...) relatives à un courant pictural non encore abordé. Il demande aux élèves d'organiser ces informations. L'exercice peut se faire collégalement. Le professeur veillera à ce que les critères d'organisation soient verbalisés. Il demande ensuite d'élaborer un plan de rédaction de la présentation de ce courant.

En fonction de la production finale attendue et du modèle observé lors de la tâche 4, le professeur rappelle les ressources linguistiques nécessaires et propose des exercices d'entraînement.

Exemples de ressources :

- la nominalisation,
- les anaphores* (pronoms, déterminants et parasynonymes*),
- la segmentation,
- les organisateurs textuels* et connecteurs*,
- l'intégration d'un exemple ou d'une explication,
- ...

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Rédaction de la présentation d'un courant pictural

Rédiger la présentation du premier courant pictural étudié à partir de ses caractéristiques (présentes dans le tableau synoptique réalisé en tâche 2 et validées, nuancées ou complétées en tâche 3), du modèle (observé en tâche 4) et de la fiche outil qui a été élaborée.

Le professeur distribue un exemplaire de sa grille d'évaluation de sorte que les élèves procèdent à une auto-évaluation avant la remise de leur travail.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Chaque élève compare les résultats qu'il s'était attribués à ceux attribués par le professeur afin de prendre conscience des écarts entre les deux évaluations et de cibler les points à améliorer.

Les élèves justifient, en petits groupes, leurs choix quant à l'organisation des informations, aux exemples cités... Ils proposent des améliorations de leur production.

Le cas échéant, le professeur propose de nouveaux exercices d'entraînement à la rédaction.

Tâche 2 éventuelle

Rédiger la présentation du second courant pictural vu en tâches 2 et 3.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
S'interroger à propos de l'art et de ses rencontres culturelles précédentes	<p>Activité 1 : Différencier deux courants picturaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'interroger sur ses représentations quant à deux courants picturaux • Classer des œuvres picturales • Définir des critères de comparaison <p>Activité 2 : Analyser des œuvres de deux courants picturaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser des œuvres picturales en groupes • Présenter oralement le résultat d'analyse • Compléter un tableau synoptique des œuvres de chaque courant <p>Activité 3 : Valider les tableaux grâce à un portefeuille de documents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chercher des informations • Présenter oralement le résultat de la recherche <p>Activité 4 : Observer le texte de présentation d'un courant (exemple de production attendue)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser la situation de communication • Réaliser une fiche outil générique <p>Activité 5 : S'entraîner à la rédaction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser des informations • Élaborer un plan de rédaction 	À partir des caractéristiques du premier courant pictural étudié, en rédiger la présentation	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer l'auto-évaluation et l'évaluation du professeur • Justifier ses choix discursifs... • Proposer des améliorations des productions 	À partir des caractéristiques du second courant pictural étudié, en rédiger la présentation

4.3.3. Présenter une œuvre en vue de...³¹

UAA concernées : UAA 6, 2, 1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de réaliser un portefeuille de textes référencés,
2. de naviguer dans plusieurs textes et y sélectionner des informations,
3. de manifester leur compréhension d'une œuvre graphique,
4. de réaliser un exposé* oral synthétique pour informer autrui.

Les supports didactiques

1. Deux reproductions d'œuvres n'appartenant pas aux collections du musée à visiter
2. La transcription de l'exposé « modèle » du professeur
3. Divers types d'aide-mémoire relatifs à l'exposé « modèle » du professeur
4. Un support visuel³² satisfaisant pour accompagner les exposés du professeur et d'autres supports non satisfaisants
5. Une liste d'œuvres n'appartenant pas aux collections du musée à visiter
6. Deux listes d'œuvres présentées au musée à visiter

L'approche

Le professeur annonce aux élèves qu'une visite de musée d'art est prévue dans les semaines suivantes.

Il affiche ou projette la reproduction d'une œuvre de son choix et demande aux élèves quelles informations ou explications ils attendraient d'un guide. Les questions des élèves, qui traduisent les besoins informationnels, sont notées au tableau.

Exemples de questions :

- *Que représente cette œuvre ?*
- *Qui l'a réalisée ?*
- *Quand ?*
- *L'artiste a-t-il voulu faire passer un message ?*
- *Comment l'artiste a-t-il réalisé cette œuvre ?*
- ...

Le professeur signale qu'il va présenter l'œuvre affichée/projetée et demande aux élèves d'être particulièrement attentifs aux éléments d'information communiqués.

Muni d'un aide-mémoire et à l'aide d'un support visuel, il réalise son exposé en veillant à mettre en œuvre des moyens de communication paraverbaux et non verbaux*, illustrant ainsi la tâche finale attendue. Sa prestation terminée, il demande aux élèves

³¹ Cette séquence peut s'inscrire dans divers projets que le professeur choisira en fonction des circonstances : une visite de musée d'art ou d'une exposition temporaire, la réalisation d'une exposition dans l'école... Afin de faciliter la lecture du présent dispositif, nous le centrerons sur un projet de visite de musée d'art.

³² Affiche(s) ou diaporama, selon le matériel disponible.

s'ils ont reçu des réponses aux questions qu'ils se posaient précédemment. Il pose ensuite quelques questions qui permettent d'affiner l'analyse des paramètres de la situation de communication* de l'exposé, notamment l'attention portée aux destinataires*.

Exemples de questions :

- *Avez-vous compris toutes les informations ?*
- *Toutes les informations étaient-elles nécessaires à votre compréhension ?*
- *Que se serait-il passé si je n'avais pas expliqué tel point ?*
- *Vous êtes-vous sentis pris en compte par cet exposé ? Pourquoi ?*
- ...

Le professeur explique que, afin de préparer la visite prévue, les élèves présenteront oralement, en groupes et en classe, une œuvre à voir lors de cette visite.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Élaboration d'une fiche outil relative à l'exposé informatif

Le professeur distribue la transcription de sa performance*. Il demande aux élèves d'y relever les éléments de réponses aux questions notées au tableau et, éventuellement, d'autres informations dignes d'intérêt. Il demande ensuite d'y repérer les signes d'attention aux destinataires et l'organisation des informations.

Au terme de cette activité, les élèves disposent de la structure de l'exposé et du type d'informations à donner. Guidés par le professeur, ils rédigent collégalement la fiche outil générique de l'exposé informatif.

Tâche 2 : Recherche d'informations

Le professeur regroupe les élèves par quatre et attribue à chaque groupe une œuvre à traiter³³. Il demande aux groupes de réaliser un portefeuille de documents (articles de dictionnaires ou d'encyclopédies généralistes et/ou spécialisés, imprimés et/ou en ligne...) permettant de répondre à un maximum de questions que le destinataire risque de se poser (cf. approche et tâche 1). Ces documents peuvent toucher divers aspects comme l'artiste, le courant, l'histoire de l'œuvre (accueil, acquisitions, anecdotes...), sa composition, etc. Le professeur rappelle que chaque document sélectionné doit être fiable et dûment référencé.

Tâche 3 : Sélection des informations

Le professeur demande aux groupes de se diviser en deux binômes et de se répartir équitablement les informations à relever dans les documents de leur portefeuille. Il précise que chaque réponse devra se référer à au moins un document. Cette préparation terminée, les groupes se reforment pour que chaque binôme fasse part à l'autre des informations sélectionnées.

³³ Les œuvres proposées pour cette tâche, bien que non exhibées au musée à visiter, présenteront suffisamment de points communs avec les œuvres à présenter en tâche finale.

Tâche 4 : Réalisation d'un aide-mémoire

Le professeur affiche/projette la reproduction d'une nouvelle œuvre et annonce que la présentation qu'il va en faire a pour objectif de leur montrer une contreperformance. Il n'utilise pas d'aide-mémoire et, sans tomber dans la caricature, il multiplie les maladresses : informations inintéressantes ou incompréhensibles pour des auditeurs non experts, hésitations, absence de structure, mauvaise gestion du support visuel... Au terme de sa présentation, il invite la classe à énoncer les défauts relevés, à en expliquer les inconvénients pour les auditeurs et à proposer des solutions (éventuellement inspirées de la présentation d'approche). Si les élèves ne relèvent pas l'absence de support écrit, le professeur le fait remarquer et demande si cette absence peut être une des causes de la contreperformance.

Il demande aux élèves de reprendre la transcription de l'exposé modèle et distribue divers types d'aide-mémoire (plan, liste de mots-clés, carte heuristique, tableau...). Il demande aux élèves d'observer ces documents pour que chacun détermine celui qui lui convient le mieux et pourquoi. Le professeur présente des possibilités de personnalisation d'un modèle (disposition des informations, orientation de la carte heuristique ou du tableau, utilisation d'abréviations...). Il rappelle aux élèves qui s'orientent vers un texte en guise d'aide-mémoire qu'ils devront éviter l'impression de lecture.

Il énonce les consignes relatives à l'exposé à présenter (durée limitée, support visuel...) et demande aux groupes de travail (cf. tâches 2 et 3) de planifier leur présentation et de se répartir les interventions, de sorte que chaque élève puisse réaliser son aide-mémoire.

Tâche 5 : Réalisation d'un support visuel³⁴

Le professeur affiche/projette le support visuel dont il s'est servi lors de son exposé « modèle » (cf. approche) et demande aux élèves d'en comparer le contenu à celui des aide-mémoires observés durant la tâche précédente. Si nécessaire, il peut guider la comparaison en posant quelques questions.

Exemples de questions :

- *Le destinataire des aide-mémoires et du support visuel est-il le même ?*
- *Toutes les informations contenues dans les aide-mémoires se retrouvent-elles sur le support visuel ?*
- *L'organisation des informations est-elle la même ?*
- *Ce support peut-il servir d'aide-mémoire ?*
- ...

Il affiche/projette ensuite un support visuel dont les informations sont développées sous forme de texte et demande aux élèves si celui-ci conviendrait. Les élèves sont amenés à relever les inconvénients d'un tel support (temps de lecture, risque de décrochage de l'auditeur...).

³⁴ Affiche(s) ou diaporama, selon les possibilités logistiques.

Le professeur récapitule les caractéristiques de contenu et de formulation du support visuel et les fait noter.

Il affiche/projette des supports visuels présentant des défauts de présentation et invite les élèves à les relever et en expliquer les conséquences pour le destinataire.

Exemples de défauts :

- écriture ou police de caractères difficile à déchiffrer,
- taille de caractères trop petite,
- manque de hiérarchisation des informations,
- excès de couleurs,
- manque de cohérence visuelle,
- ...

Il récapitule les conseils de présentation du support visuel afin que les élèves les notent.

Dans le cas de la réalisation d'un diaporama, le professeur s'assurera de la maîtrise de l'outil technique. Il proposera, le cas échéant, de se référer à un manuel, un tutoriel...

Tâche 6 : Présentation des exposés de groupes

Les groupes de travail présentent l'œuvre qu'ils avaient à traiter.

Durant chaque exposé, les autres groupes sont chargés d'évaluer chacun un aspect de la présentation selon des grilles critériées distribuées par le professeur.

Exemples d'aspects à faire évaluer par groupes :

- contenu informatif et structure de l'exposé,
- adaptation aux destinataires,
- utilisation de moyens de communication paraverbaux,
- utilisation de moyens de communication non verbaux,
- qualité et utilisation du support visuel.

Après chaque exposé, le professeur invite les élèves « évaluateurs » à commenter la prestation en fonction des critères observés et, le cas échéant, à prodiguer des conseils. Le professeur se charge de transmettre les grilles d'évaluation aux « évalués ».

Si certains problèmes liés aux moyens de communication paraverbaux s'avèrent récurrents, le professeur peut proposer quelques exercices spécifiques.

Exemples de points à entraîner :

- respiration ventrale,
- pose de voix,
- débit,
- articulation,
- ...

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Présentation orale d'une œuvre à voir

Le professeur attribue à chaque élève³⁵ une œuvre exposée au musée dont la visite est prévue. Il précise les consignes de présentation (durée, supports visuels...) et fixe la date de la remise du portefeuille de textes et de l'exposé.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Après chaque exposé, le professeur demande aux élèves de donner des conseils à leur(s) condisciple(s) sur la base de la grille d'évaluation critériée. Si nécessaire, le professeur énonce sa/ses recommandation(s).

Les élèves proposent des améliorations de leur aide-mémoire, de leur support visuel...

De nouveaux exercices relatifs au paraverbal peuvent être réalisés si le besoin s'en fait sentir.

Tâche 2 éventuelle

Le professeur attribue à chaque élève (ou groupe d'élèves) une nouvelle œuvre à présenter qui sera vue lors de la visite de musée. Les consignes sont identiques à celles de la tâche de transfert 1.

³⁵ Selon le nombre d'élèves du groupe-classe et des œuvres exposées au musée, ce travail peut s'envisager en groupes de deux ou trois élèves.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<ul style="list-style-type: none"> • S'interroger à propos des attentes informationnelles d'un visiteur de musée • Observer la présentation d'une œuvre par le professeur 	<p>Activité 1 : Élaborer une fiche outil relative à l'exposé informatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser le contenu et la structure de l'exposé du professeur et vérifier son adéquation à la situation de communication • Rédiger collectivement la fiche outil générique <p>Activité 2 : Chercher l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser en groupes un portefeuille de documents concernant une œuvre • Référencer les documents <p>Activité 3 : Sélectionner les informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relever en sous-groupes des informations • Mettre les informations en commun au sein du groupe <p>Activité 4 : Réaliser un aide-mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser des exemples d'aide-mémoires • Planifier en groupe la présentation • Réaliser un aide-mémoire personnel <p>Activité 5 : Réaliser un support visuel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser des exemples et contre exemples <p>Activité 6 : Présenter les exposés de groupes (évaluation formative)</p>	<p>Présenter oralement une œuvre à voir lors de la visite</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller ses condisciples • Proposer des améliorations des aide-mémoires et/ou supports visuels • S'exercer à l'oralisation 	<p>Présenter oralement une autre œuvre à voir lors de la visite</p>

4.3.4. Négocier en vue d'aboutir à une position commune

UAA concernées : UAA 4, 1, 2, 3 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de naviguer dans un portefeuille de documents (dont, au moins, un écrit imprimé et un multimédia*) pour répondre à une question précise,
2. d'y sélectionner des informations pertinentes à un problème de société,
3. de prendre part à une négociation* destinée à proposer une solution à ce problème en argumentant sur la base des informations sélectionnées.

Les supports didactiques

1. Un débat télévisé sur un problème de société dont le règlement donne lieu à la controverse
2. Plusieurs portefeuilles de documents de différentes natures, dument référencés. Tous sont relatifs à une même problématique sociale, mais ils sont plus ou moins pertinents à un problème particulier s'inscrivant dans cette problématique et dont le règlement est sujet à controverse. En outre, une question précise ayant trait aux solutions envisageables pour résoudre ce problème-là :
 - *Faut-il... ou ne faut-il pas... ?*
 - *Est-il préférable de... ou de... ?*
3. Une liste de problèmes précis en rapport avec l'une ou l'autre des problématiques énumérées ci-dessus
4. Une liste de sources où les élèves pourraient trouver eux-mêmes des informations sur l'un de ces problèmes qui leur tient à cœur

L'approche

Le professeur peut envisager de préparer le visionnage d'un débat télévisé sur un problème de société dont le règlement donne lieu à la controverse, un problème précis s'inscrivant dans quelque ample problématique comme celles de l'emploi, de l'immigration, de la mobilité, de la fiscalité, de la protection de l'environnement, de la justice, des appartenances communautaires, de la sécurité, de la santé, de la solidarité sociale, des discriminations de toutes sortes, de la protection de la vie privée, de l'instruction-éducation publique, des relations internationales, etc.

En pratiquant des coupures adéquates et en posant aux élèves des questions sur les qualités et les défauts des différentes prises de parole, le professeur fait dégager les caractéristiques du bon négociateur, capable à la fois d'argumenter* solidement, d'écouter ses contradicteurs sans leur couper la parole, de repérer les points faibles de leurs interventions, de leur faire des concessions*, de réfuter* ou de contrargumenter* en ménageant la face d'autrui, de chercher un terrain d'entente, etc.

S'il estime ce mode d'approche trop couteux, le professeur peut se borner à évoquer les fréquentes discussions sur des questions d'actualité où les participants, croyant dire ce qu'ils pensent, répètent souvent ce qu'ils ont entendu dire, tranchent à propos de

tout à coup de « Yaka » et de « Yakapa », supportent mal la contradiction et, loin de rechercher le consensus, veulent imposer leurs opinions radicales.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Identification de la problématique

Le professeur distribue aux élèves un portefeuille de documents. Il leur demande de prendre connaissance de son contenu en quelques minutes et d'identifier, en pratiquant une lecture de survol*, la problématique qui apparente les documents :

« De quoi est-il question dans ces documents ? ».

Le professeur écrit quelques réponses au tableau et, avant de tenter d'établir un accord, il interroge sur les procédures :

« Qu'avez-vous fait pour savoir, très rapidement, de quoi traitent les documents rassemblés dans ce portefeuille ? ».

Tâche 2 : Sélection d'informations relatives à un problème particulier

Le professeur énonce lui-même et note au tableau le problème particulier, inclus dans la problématique, qui va retenir l'attention. Il laisse aux élèves le temps qu'il estime nécessaire pour pratiquer une lecture sélective* permettant de repérer, dans l'ensemble des documents que contient le portefeuille, les passages pertinents à ce problème-là, et d'épingler tout particulièrement d'éventuelles propositions de solution.

Il demande à quelques élèves de faire la lecture des passages qu'ils ont pointés. Chaque intervention est suivie d'un questionnement adressé à la classe :

- *Estimez-vous qu'il s'agit bien d'un passage pertinent au problème (et non à la problématique dans laquelle il s'inscrit) ?*
- *Contient-il une proposition de solution ?*

Au terme de cette interaction, le professeur invite quelques élèves à dire ce qu'ils ont fait pour repérer les passages pertinents dans le laps de temps imparti.

Tâche 3 : Évaluation de la fiabilité des documents

Le professeur demande aux élèves si l'un ou l'autre des documents que contient le portefeuille leur paraît particulièrement fiable (ou peu fiable), s'il provient d'une source d'information que l'on peut (ou que l'on ne peut pas) citer sans trop s'exposer à la critique. Il invite chaque élève à justifier sa réponse. Il prête attention à l'exploitation des références dans les justifications* et, en cas d'insuffisance (ou d'absence) de cette exploitation, il enseigne ce qu'il lui semble devoir l'être : la fiabilité d'un document dépend notamment...

- du genre* auquel il s'apparente (étude scientifique, reportage, roman, etc.),
- de la notoriété de l'auteur ou de l'organe de publication,
- de la date de parution (caractère récent de la source).

Tâche 4 : Sélection d'informations en vue d'argumenter

Le professeur demande aux élèves de réfléchir aux solutions du problème dont il est fait état dans les documents. Il les rend attentifs au fait que ces avis sont émis par des personnes qui ont des intérêts différents. Il les invite ensuite à choisir celle qui leur paraît la meilleure, ou la plus aisément améliorable et de trouver deux bonnes raisons (arguments*) d'adopter cette solution-là. Il les invite alors à compléter par écrit, en classe, l'énoncé* suivant : « Pour régler le problème de..., le mieux serait de... Pour deux raisons. Parce que... Et parce que... », ou tout autre du même tonneau. Il les met en garde contre le copier-coller : pour compléter l'énoncé, il sera plus que probablement nécessaire de formuler autrement le contenu des documents, d'en résumer ou d'en synthétiser des fragments.

Tâche 5 : Évaluation des productions argumentatives

Le professeur demande à certains élèves de faire la lecture de ce qu'ils ont écrit et note au tableau ce qui lui est dicté. Pour gagner du temps, il peut également demander à certains élèves de transcrire eux-mêmes leur copie au tableau. Les productions sont soumises à deux évaluations collectives distinctes : la première porte sur leur recevabilité linguistique (qualité de la langue) ; la seconde, sur leur vertu persuasive (qualité de l'argumentation*). Ces évaluations sont formatives : elles servent à cerner des difficultés récurrentes et à donner des conseils permettant de les surmonter.

Tâche 6 : Entraînement à la formulation

S'il l'estime nécessaire, le professeur propose aux élèves des exercices portant notamment sur...

- la formulation explicite d'une thèse,
- la reformulation synthétique des informations,
- la connexion entre la thèse* et les arguments, entre les arguments (relation cause/conséquence, relation d'addition),
- l'amélioration d'avis argumentés (révélant des maladresses voire des erreurs linguistiques),
- l'amélioration d'avis argumentés (dont l'argumentation n'est pas satisfaisante).

Tâche 7 : Préparation de la négociation

Le professeur demande aux élèves de choisir, par petits groupes, un problème qui les intéresse et (idéalement) sur le règlement duquel ils ne sont pas tous d'accord. Il leur demande d'utiliser, à domicile, la liste des sources qu'il leur a fournies pour trouver des informations sur ce problème et pour en tirer des arguments de nature à faire admettre la solution qu'ils préconisent. Il leur recommande de mettre au point, sous la forme qui leur semble la plus appropriée, des notes sur lesquelles ils pourront s'appuyer lors de leur prise de parole en tant que négociateurs.

Tâche 8 : Négociation

Le professeur fait disposer les tables de manière à constituer deux espaces : l'un (en U) sera occupé par les négociateurs ; l'autre, par le public. Il joue lui-même le rôle de l'animateur-moderateur de la négociation : en tant que tel, il rappelle la problématique dans laquelle s'inscrit le problème à résoudre et la nécessité d'y trouver, au terme des échanges, une solution acceptable par tous les négociateurs. Ayant ainsi lancé le débat, il s'abstient d'intervenir. Les autres élèves constituent le public. Le professeur charge ceux-ci d'apprécier la performance de leurs condisciples (négociateurs) :

- *Un accord a-t-il été trouvé ?*
- *Listez tout ce qui était de nature à faire aboutir ou échouer la négociation.*

Au terme de la prestation, le professeur demande aux élèves-négociateurs d'autoévaluer leur prestation :

- *Êtes-vous parvenus à un accord ?*
- *Si oui, qu'est-ce qui vous a permis d'y parvenir ?*
- *Si non, comment expliquez-vous votre échec ?*

Le professeur donne ensuite la parole aux élèves-évaluateurs afin de permettre la confrontation entre l'autoévaluation des uns et l'évaluation des autres.

Le professeur organise une ou plusieurs autres négociations afin que tous les élèves interviennent, successivement, en tant que négociateurs.

À l'issue de cette tâche, et si nécessaire, le professeur propose aux élèves de réaliser des exercices portant notamment sur :

- la planification d'un avis argumenté (structure* argumentative),
- l'utilisation de ses ressources orales (articulation, débit, volume, prononciation),
- les normes sociales de l'oral : les règles de politesse*, la posture,
- les modes de réactions à la parole d'autrui : l'approbation, la réfutation, la concession, l'objection, la reformulation, l'interrogation...

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Négociation sur un problème de société

Participer à une négociation ayant pour thème un problème de société particulier.

Le professeur note au tableau trois ou quatre problèmes de société. Il demande aux élèves de sélectionner le problème qui les intéresse le plus. Le problème le plus plébiscité est retenu.

Soit le professeur fournit aux élèves une liste de sources où ils pourraient trouver eux-mêmes des informations sur ce problème. Soit il leur fournit un portefeuille contenant plusieurs documents (dont, au moins, un écrit imprimé et un multimédia*).

Il laisse aux élèves le temps qu'il estime nécessaire à la préparation de la négociation : lecture sélective, prise de position étayée par des arguments, élaboration éventuelle d'un aide-mémoire.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur demande aux élèves de lister et d'explicitier oralement les facteurs de réussite et d'échec de chaque prestation. Il les enjoint de fournir un conseil à leurs condisciples pour qu'ils puissent améliorer leur performance future.

Tâche 2 éventuelle

Participer à une négociation ayant pour thème un problème de société particulier.

Le professeur note au tableau trois ou quatre problèmes de société. Il demande aux élèves de sélectionner le problème qui les intéresse le plus. Le problème le plus plébiscité est retenu.

Soit le professeur fournit aux élèves une liste de sources où ils pourraient trouver eux-mêmes des informations sur ce problème. Soit il leur fournit un portefeuille contenant plusieurs documents (dont, au moins, un écrit imprimé et un multimédia*).

Il laisse aux élèves le temps qu'il estime nécessaire à la préparation de la négociation : lecture sélective, prise de position étayée par des arguments, élaboration éventuelle d'un aide-mémoire.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<p>1. Visionner un débat télévisé sur un problème de société</p> <p>2. Épingler les qualités et les défauts des différentes prises de parole</p>	<p>Activité 1 : Identifier la problématique commune à plusieurs textes</p> <ul style="list-style-type: none"> Effectuer une lecture survol d'un portefeuille de documents Identifier la problématique commune traitée dans tous les documents Expliciter ses procédures de lecture <p>Activité 2 : Sélectionner des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> Pratiquer une lecture sélective Repérer les passages pertinents au projet de la recherche (problème(s), solution(s)) Expliciter ses stratégies de lecture <p>Activité 3 : Évaluer la fiabilité des documents</p> <ul style="list-style-type: none"> Se prononcer sur la fiabilité des documents Justifier ses réponses Déterminer des critères de fiabilité <p>Activité 4 : Prendre position et développer son argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> Choisir la thèse que l'on veut défendre Pratiquer une lecture sélective en vue de sélectionner les informations nécessaires au développement de son argumentation Compléter un énoncé argumentatif lacunaire fourni par le professeur <p>Activité 5 : Évaluer collectivement quelques productions</p> <ul style="list-style-type: none"> Envisager la recevabilité linguistique des productions (qualité de la langue) 	<p>Participer à une négociation ayant pour thème un problème de société particulier et au cours de laquelle il s'agira de se mettre d'accord sur la meilleure solution à apporter à ce problème</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lister et expliciter oralement les facteurs de réussite ou d'échec de chaque prestation Fournir un conseil à ses pairs 	<p>Participer à une négociation ayant pour thème un problème de société particulier et au cours de laquelle il s'agira de se mettre d'accord sur la meilleure solution à apporter à ce problème</p>

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<ul style="list-style-type: none"> • Envisager la vertu persuasive des productions (qualité de l'argumentation) • Formuler des conseils <p>Activité 6 : S'entraîner à la formulation d'un avis argumenté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formuler une thèse • Reformuler et/ou synthétiser des informations • Connecter la thèse et les arguments • Connecter les arguments • Améliorer des avis argumentés révélant des maladresses voire des erreurs linguistiques • Améliorer des avis argumentés dont l'argumentation n'est pas satisfaisante <p>Activité 7 : Préparer une négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir un problème sur le règlement duquel il peut y avoir un désaccord • À partir d'une liste de sources, effectuer une recherche sélective d'informations susceptibles de nourrir un avis argumenté • Élaborer un support sur lequel s'appuyer lors de la prise de parole à venir <p>Activité 8 : Participer à une négociation et (s'auto)évaluer pour s'améliorer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à une négociation • Déterminer et expliciter les qualités et/ou les faiblesses de chacun (Négociateurs : auto évaluer la prestation/Public : évaluer la prestation de ses pairs) 			

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
	<ul style="list-style-type: none"> • S'entraîner à... <ul style="list-style-type: none"> - planifier un ais argumenté (structure argumentative) - utiliser des ressources orales (articulation, débit, volume, prononciation) - respecter les règles de politesse - ménager la face d'autrui - tenir une posture adéquate - réagir adéquatement à la parole d'autrui (l'approbation, la réfutation, la concession, l'objection, la reformulation, l'interrogation...) 			

4.3.5. Parodier une publicité

UAA concernées : UAA 5, 3 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables d'intervenir dans une œuvre graphique/picturale en la transposant.

Les supports didactiques

1. Un portefeuille de publicités issues de la presse écrite ou de campagnes d'affichage
2. Un portefeuille de parodies* des publicités mentionnées ci-dessus

L'approche

Le professeur interroge les élèves sur leurs représentations de la publicité et de la parodie, ce qui lui permet de faire une évaluation diagnostique partielle.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Observation et analyse de publicités

Le professeur donne à observer des publicités soit en les projetant, soit en les affichant au tableau dans un format adapté à la classe, soit en en distribuant des reproductions. Il interroge les élèves pour faire émerger les paramètres de la situation de communication* :

- Qui s'adresse à qui ?
- Quelle intention* poursuit-il ?
- Dans quelles circonstances (qui ne sont pas celles de la lecture en classe) ?
- ...

Il poursuit le questionnement de manière à dégager la structure* argumentative des publicités envisagées :

« Comment l'émetteur s'y prend-il pour réaliser son intention ? »*

Il veille à poser des questions de nature à débusquer l'implicite* des messages (texte et/ou image) et à produire les inférences* qui s'imposent.

Il pose des questions qui attirent l'attention des élèves sur l'image (cadrage, format, composition, couleurs...) et sur la relation entre celle-ci, le texte et l'intention de communication.

Si les publicités choisies s'y prêtent, le professeur interroge les élèves pour permettre l'identification d'éventuelles références culturelles :

« Y a-t-il dans cette publicité un élément (textuel et/ou iconique) qui vous évoque un personnage célèbre, une œuvre picturale, un film, un évènement connu... ? »

Le professeur vérifie la compréhension fine des messages publicitaires proposés à l'aide de questions portant sur les valeurs sous-jacentes :

« Parmi ces publicités, y en a-t-il qui font l'éloge de la liberté individuelle, de la richesse, de la santé, de la beauté... ? »

Le professeur demande aux élèves, sur la base de tout ce qui a été dit, de réaliser le schéma argumentatif de l'une ou l'autre publicité examinée.

Tâche 2 : Observation et analyse de parodies des publicités envisagées en tâche 1

Le professeur donne à observer des parodies des publicités envisagées dans la tâche 1 et utilise la même procédure que celle décrite ci-dessus.

Tâche 3 : Comparaison publicités/parodies

Sur la base de ce qui a été observé, le professeur interroge sur les points communs aux différentes parodies présentées dans la tâche 2 de manière à faire lister les procédés parodiques.

Tâche 4 : Projet de parodie

Le professeur impose une publicité aux élèves afin qu'ils en explicitent une transposition parodique. Il accorde aux élèves un moment de réflexion et de travail individuel et leur enjoint de noter les éléments (textuels et/ou iconiques) qu'ils ont l'intention de modifier.

Dans un second temps, il leur demande de proposer à la classe leur projet de parodie.

Le professeur organise les échanges de sorte que les élèves discutent de la pertinence des choix opérés.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Parodie de publicité

Réaliser une parodie de publicité dans un délai imposé.

Le professeur impose une publicité commune à tous ou en propose plusieurs parmi lesquelles les élèves peuvent faire un choix, ou encore il leur laisse la liberté de choisir eux-mêmes une publicité.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Après avoir évalué les travaux, le professeur demande aux élèves de justifier oralement leurs choix de procédés parodiques. Il organise les échanges de sorte que les élèves discutent de l'adéquation des choix opérés aux critères d'évaluation et se donnent mutuellement des conseils pour améliorer leur production.

Tâche 2 éventuelle

Réaliser une parodie de publicité dans un délai imposé.

Le professeur impose une publicité commune à tous ou en propose plusieurs parmi lesquelles les élèves peuvent faire un choix, ou encore il leur laisse la liberté de choisir eux-mêmes une publicité.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
Partager ses représentations préalables de la publicité et de la parodie	<p>Activité 1 : Observer des publicités (hypotextes) et en manifester sa compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser les paramètres de la situation de communication • Dégager la structure argumentative • Débusquer et inférer l'implicite • Analyser l'image (format, cadrage, composition, couleurs...) • Identifier les éventuelles références culturelles • Identifier des choix stylistiques • Établir la (les) relation(s) texte/image • Dégager la portée symbolique ou idéologique éventuelle <p>Activité 2 : Observer des hypertextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cf. Activité 1 <p>Activité 3 : Comparer hypotextes et hypertextes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les procédés parodiques <p>Activité 4 : Planifier une transposition parodique d'une publicité</p>	Réaliser une parodie de publicité	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier oralement ses choix de procédés parodiques • Discuter entre pairs des choix de procédés parodiques • Proposer des améliorations de la production et en discuter 	Réaliser une parodie de publicité

4.3.6. Écrire le portrait d'un personnage de récit de fiction à la manière de...³⁶

UAA concernées : UAA 5 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de manifester leur compréhension d'une œuvre de fiction*, et en particulier des personnages et de se les approprier à travers une tâche écrite ;
2. d'intervenir dans une œuvre littéraire (roman, nouvelle, conte,...)
 - en amplifiant, i.e. en sélectionnant, mettant en réseau, articulant des éléments épars, voire implicites, du récit*, pour composer le portrait d'un personnage ;
 - en transposant la structure et les caractéristiques stylistiques du portrait-source (à imiter), extrait d'une autre œuvre, à un personnage du récit ;
3. d'imiter les structures syntaxiques et les caractéristiques stylistiques d'un texte source.

Les supports didactiques

1. Un récit
2. Des peintures et leur version pastichée (et éventuellement parodiée)
3. Un exemple de portrait d'auteur et son pastiche*
4. Trois portraits d'auteur à imiter
5. La fiche de caractérisation du personnage de fiction
6. La fiche outil du pastiche

L'approche

Avant la lecture

La tâche finale est annoncée aux élèves avant lecture, ainsi que les consignes de format.

Si les élèves s'acquittent de la lecture en autonomie, le professeur leur proposera au préalable un résumé apéritif et la lecture orale de l'incipit ou d'un extrait-tremplin.

Si le texte est lu en classe, l'accroche se focalisera sur la problématique du récit, approchée par le biais de la représentation des élèves.

Après la lecture

Le professeur familiarisera les élèves avec le pastiche à travers des supports picturaux, par exemple les grands maîtres revisités par Picasso, ou les compositions du photographe contemporain G. Rancinan, qui s'approprie des œuvres-phares de l'histoire de la peinture.

Toujours à partir de supports visuels, le professeur peut choisir d'amener ses élèves à différencier, autant que faire se peut, pastiche* et parodie*. Les innombrables versions de la Joconde s'y prêtent à merveille.

³⁶ Une exploitation grammaticale relative à l'analyse syntaxique, en lien avec ce dispositif, est proposée en annexe à ce programme.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Rédaction de la fiche de caractérisation du personnage

Au 3^e degré, les élèves auront déjà rencontré et utilisé la fiche de caractérisation d'un personnage de fiction. Le professeur réactivera cette ressource. À l'aide de cette fiche (sous forme d'un tableau ou d'une carte mentale), les élèves caractérisent par deux le personnage à peindre :

- soit chaque groupe se voit attribuer une ou deux caractéristiques et les illustre pour l'ensemble du récit ;
- soit chaque groupe complète l'ensemble de la fiche pour une partie du récit.

Tâche 2 : Planification et structuration du pastiche

Le professeur choisit un court extrait d'auteur (5-6 lignes) qu'il s'amuse à pasticher, à moins qu'il ne préfère recourir à des pastiches dus à des plumes célèbres, par exemple Anouilh imitant La Fontaine. Il invite les élèves à comparer la structure syntaxique des deux textes, phrase par phrase, syntagme par syntagme, ainsi que les figures de style. Ils relèveront un maximum de similitudes. La classe détermine ensuite la/les déviation(s) subie(s) par le texte source. Le professeur distribue enfin une fiche outil reprenant la définition du pastiche et le mode opératoire de son écriture. Les particularités de la situation de communication (et singulièrement l'intention de l'auteur du pastiche) seront évoquées dans cette phase de planification.

Tâche 3 : Entraînement au pastiche d'un texte simple

Les élèves appliqueront leurs nouvelles connaissances en imitant un portrait source à structure très simple.

Citons-en quelques exemples : le portrait chinois*, les portraits robots oulipiens de Michèle Metall ou l'autoportrait moral de R. Pinget, repris dans l'anthologie *Textes en archipel*³⁷, le portrait de Carmen³⁸, celui de Quasimodo³⁹, de la mère Ponisse⁴⁰, etc.

Le professeur focalisera l'attention sur les ressources syntaxiques ou stylistiques nécessaires.

Tâche 4 : Analyse du portrait source à l'aide de la fiche outil du pastiche

Le portrait source à imiter dans la tâche finale est distribué. Il convient de choisir un texte très typé, recourant à des procédés syntaxiques ou stylistiques facilement repérables et dès lors facilement imitables. Ce texte est analysé en commun selon la procédure installée dans la tâche 2.

Les particularités de la situation de communication peuvent être décrites à ce stade.

³⁷ HAMBURSIN, M. (1990). *Textes en archipels*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.

³⁸ MÉRIMÉE, P., *Carmen*

³⁹ HUGO, V., *Notre-Dame de Paris*

⁴⁰ SUE, E., *Les Mystères de Paris*

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : *Pastiche du portrait d'un personnage*

Rédiger le portrait du personnage ciblé à la manière du portrait source analysé lors de la tâche 4.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

La grille d'évaluation comportera deux colonnes : évaluation par le professeur et autoévaluation. L'élève comparera les deux appréciations et justifiera la sienne si elle est différente de celle de l'enseignant.

Et/ou

Le professeur rassemblera un choix de phrases erronées du point de vue de l'adéquation syntaxique au modèle et amènera les élèves à les corriger collégalement en justifiant.

Tâche 2 éventuelle

Même tâche que la tâche de transfert 1, avec un autre portrait source à imiter.

On pourrait tout aussi bien garder le même portrait source, mais changer de personnage à peindre.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
<ul style="list-style-type: none"> • Lire un récit • Approcher le concept de pastiche par la peinture 	<p>Activité 1 : Rédiger la fiche de caractérisation du personnage (travail par groupes)</p> <p>Activité 2 : Dégager le mode opératoire du pastiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer un pastiche rédigé par le professeur avec le texte source • Déterminer la déviation subie par le texte source • Prendre connaissance de la fiche outil du pastiche <p>Activité 3 : S'exercer au pastiche</p> <p>Activité 4 : Analyser le portrait source à l'aide de la fiche outil du pastiche</p>	<p>Réaliser le portrait du personnage à la manière du portrait source...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer l'autoévaluation et l'évaluation du professeur et/ou • Corriger collégalement des exemples de pastiches incorrects 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger le portrait du personnage à la manière du portrait source 2 <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédiger le portrait d'un autre personnage de la fiction à la manière du même portrait source que pour la tâche de transfert 1

4.3.7. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle

UAA concernées : UAA 6,1 et 0

Le dispositif vise à rendre les élèves capables...

1. de cerner, dans un récit* de fiction*, les facteurs du plaisir qu'ils ont éprouvé ;
2. de mettre au point un document sur lequel s'appuiera leur performance orale ;
3. de relater, oralement, à leurs condisciples, de manière incitative, une agréable découverte d'un monde fictionnel.

Les supports didactiques

1. La performance orale du professeur
2. La transcription de cette performance
3. La liste des motifs d'agrément qui matérialise l'accomplissement de la tâche 2
4. Un récit de fiction écrit ou filmique
5. La contreperformance orale du professeur
6. La liste des conseils qui matérialise l'accomplissement de la tâche 4
7. Les performances orales des élèves
8. La liste des consignes qui matérialise l'accomplissement de la tâche 5

L'approche

Le professeur, en se fondant sur un texte qu'il a écrit exemplifie la performance orale attendue.

Il relate sa découverte d'une fiction livresque ou cinématographique. Il s'exprime à la première personne et il fait éventuellement état de ce qui l'a poussé à lire le livre ou à voir le film dont il parle.

Il évoque l'histoire progressivement, comme lui-même en a pris connaissance. Il insiste sur les facteurs de son intérêt⁴¹. Il évite toutefois, ce faisant, d'étouffer dans l'œuf l'envie de lire le livre ou de voir le film en question en donnant trop d'informations sur le déroulement des faits et en révélant le dénouement de l'intrigue.

Le professeur demande aux élèves de l'écouter en faisant particulièrement attention aux motifs pour lesquels il a, lui, pris plaisir à lire le livre ou à voir le film dont il va parler.

⁴¹ Entre autres, ce qui a suscité son désir de connaître les antécédents d'une action en cours, ce qui va arriver aux personnages et ce qui provoque sa surprise lorsque ses suppositions ou ses prévisions ne s'avèrent pas.

Les tâches d'application

Tâche 1 : Émergence des facteurs d'agrément

Le délai écoulé, le professeur questionne individuellement en demandant à chaque intervenant d'entamer sa réponse par « Vous avez aimé cette fiction parce que... ». Si la réponse est confuse, le professeur demande des éclaircissements et il sollicite au besoin les condisciples de l'élève interrogé.

Sitôt que l'accord est établi sur un énoncé clair du motif, le professeur le note au tableau et il invite les élèves à le transcrire.

Le professeur se garde de compléter par lui-même la liste des motifs dont se souviennent les élèves. Il s'abstient également de contester (« Je n'ai pas dit ça ») ceux qui trahissent son propos.

Tâche 2 : Autoévaluation

Le professeur distribue aux élèves la transcription de son intervention. Il leur demande d'y retrouver les motifs dont ils ont pris note et de vérifier si ceux qui ont été notés sont des reformulations fidèles de ce qu'il a dit.

Le professeur interroge individuellement sur la correspondance suffisante ou non des motifs que les élèves ont notés et de ceux qu'ils repèrent dans le texte. Les élèves sont priés de justifier leurs réponses.

Le professeur leur demande alors de repérer, dans le texte, des motifs qui leur ont échappé lorsqu'ils ont accompli la tâche 1.

Comme précédemment, les motifs sur l'énoncé desquels l'accord est général sont notés au tableau et transcrits par les élèves. Au terme de l'activité, ces derniers sont censés disposer d'une liste de motifs d'agrément.

Le professeur questionne ensuite ainsi : « Qui peut me raconter l'histoire du début à la fin ? » Comme il a pris soin de ne pas en dire trop, personne ne devrait être en mesure de répondre. Est ainsi mise en évidence une qualité essentielle de la relation d'expérience attendue : elle doit donner l'envie de partager cette expérience et, pour cela, elle doit sauvegarder la curiosité.

Une fois la tâche achevée, le support de l'activité d'apprentissage peut être repris aux élèves pour éviter que l'écrit magistral ne devienne un moule dans lequel ils couleront docilement leur propre relation d'expérience.

Tâche 3 : Mise au point d'un support écrit ou aide-mémoire

Le professeur annonce le délai dont disposent les élèves pour s'acquitter de la tâche.

Cette dernière consiste à mettre au point un document sur lequel fonder une relation d'expérience d'une durée imposée (maximum dix minutes).

La réalisation de ce document implique la lecture d'un récit de fiction écrit ou le visionnage d'un récit de fiction filmique. Dans un cas comme dans l'autre, des arrêts,

nécessaires à une réflexion sur les déclencheurs ou les relanceurs de l'intérêt, sont recommandés.

Tâche 4 : Analyse d'une contreperformance

Le professeur annonce qu'après avoir donné l'exemple de la performance attendue, il donne cette fois un contrexemple.

Sans plus, cette fois, faire à la classe la lecture d'un texte préalablement rédigé, il relate la découverte d'une histoire écrite ou filmée en commettant volontairement des maladresses auxquelles il peut s'attendre de la part des élèves : mention de circonstances sans intérêt (« Vendredi soir, à huit heures quarante-cinq, j'ai regardé sur telle chaîne... »), posture énonciative* inadéquate (« C'est un film réalisé par tel cinéaste, en telle année, avec telle et telle vedette, et qui a pour thème... »), allusions incompréhensibles à un monde fictionnel que l'auditoire ne connaît pas, désamorçage des effets de la mise en intrigue*, utilisation de mots aussi laudatifs qu'insignifiants (« original », « particulier », « génial... »), manque d'organisation du propos, etc.

Au terme de sa prise de parole, le professeur invite la classe à faire une critique constructive de la performance (« Il aurait mieux valu... »). Chaque intervenant est prié de conclure par un conseil (« Il faut éviter de... ») dont ses condisciples prennent note.

Le professeur fait finalement remarquer que sa relation d'expérience orale ne s'appuyait pas sur un écrit et il suggère que cette absence d'aide-mémoire puisse rendre partiellement raison des maladresses qui ont été relevées.

Tâche 5 : Relation d'expérience

Une fois écoulé le laps de temps accordé aux élèves pour mettre au point le document sur lequel ils s'appuieront lors de leur relation d'expérience, le professeur annonce que les performances de deux ou trois d'entre eux vont faire l'objet d'une critique constructive analogue à celle qui lui a été précédemment adressée.

Les bénéfices de l'évaluation formative dépendent de la clarté des critiques et de la précision des conseils : que convient-il de dire et de ne pas dire pour donner à l'auditoire l'envie de lire le livre ou de regarder le film ? En outre, comment convient-il de dire cela pour assurer au propos une vertu d'incitation suffisante ? Enfin comment accroître cette vertu en jouant des moyens de communication paraverbaux* et non verbaux* impliqués par la parole ?

L'accomplissement de la tâche se matérialise dans une liste de consignes auxquelles correspondront les critères d'évaluation de la tâche de transfert.

Les tâches de transfert

Des exemples de grilles d'évaluation en rapport avec les dispositifs didactiques sont regroupés dans une annexe à ce programme.

Tâche 1 : Présentation orale d'une rencontre culturelle

Relater de manière incitative une expérience culturelle.

Phase de remédiation/consolidation/dépassement

Le professeur demande aux élèves d'adresser, en s'aidant de la grille d'évaluation, au moins un conseil à leur condisciple qui vient de relater son expérience culturelle.

Cette grille d'évaluation devrait contenir, au moins, les critères suivants :

- *S'agit-il bien de la relation d'une expérience personnelle adressée à des condisciples (Le discours contient-il suffisamment de marques de l'intersubjectivité) ?*
- *Le discours ne contient-il pas d'allusions incompréhensibles à l'œuvre dont il est question ?*
- *La relation d'expérience a-t-elle une vertu d'incitation suffisante ?*
- *Le comportement non verbal de l'orateur engage-t-il à partager son expérience ?*
- *Son usage de la langue convient-il à la circonstance ?*

Il formule lui-même la ou les recommandation(s) qu'il estime nécessaire(s).

Les bénéfices de ce moment didactique sont conditionnés par l'immédiateté et la personnalisation des interventions sur la performance.

Tâche 2 éventuelle

Elle est identique à la tâche de transfert 1.

La synthèse des activités des élèves

Approche	Activités d'application	Activité de transfert 1	R/C/D	Activité de transfert 2
Écouter un exemple de performance attendue	<p>Activité 1 : Manifester sa compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> Dégager les motifs d'agrément énoncés Les reformuler sur la base de ses souvenirs <p>Activité 2 : Établir une liste de facteurs d'agrément et découvrir une qualité essentielle du discours produit (à produire)</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans la version écrite de l'exposé, repérer les motifs d'agrément reformulés lors de l'activité 1 Évaluer la correspondance reformulation/version originale Repérer les autres motifs d'agrément et les reformuler (Tenter de) Résumer oralement le récit sur lequel porte l'exposé <p>Activité 3 : Lire ou visionner un récit de fiction et mettre au point un support écrit sur lequel fonder sa prestation orale</p> <p>Activité 4 : Évaluer un anti-modèle pris en charge par le professeur</p> <ul style="list-style-type: none"> Repérer les maladresses commises Énoncer un conseil <p>Activité 5 : Évaluer la performance de pairs et établir une liste de consignes à respecter pour réussir ce genre de discours</p>	Relater oralement une expérience culturelle agréable pour inciter ses condisciples à la partager	<p>À l'issue de chaque prestation...</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves auditeurs ont à... <ul style="list-style-type: none"> évaluer la performance formuler un conseil L'élève orateur doit formuler de manière personnelle la ou les recommandations qu'il juge nécessaire(s) 	Relater oralement une expérience culturelle agréable pour inciter ses condisciples à la partager

5. Glossaire disciplinaire

Dans le programme, figurent une série de termes sur la signification desquels il est important que les enseignants s'accordent. Le glossaire que voici vise à réaliser cet indispensable accord.

Étant donné que les vocabulaires de spécialité sont parfois aussi nombreux que les spécialistes, il nous a fallu faire des choix. Nous avons privilégié les termes utilisés par ceux qui envisagent les phénomènes langagiers selon la perspective communicationnelle.

Ce qui justifie notre choix, c'est la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences. Pour un enseignant de français, il ne peut s'agir que de compétences de communication (principalement) verbale : de compétences d'un sujet qui, dans une situation déterminée, fait sens avec les ressources de la langue.

- **Acte de communication verbale** : c'est la production ou la réception d'un énoncé*. L'expression renvoie explicitement aux acteurs, c'est-à-dire au scripteur et à l'orateur, au lecteur et à l'auditeur ainsi qu'à leur interaction. Cette dernière n'implique ni le dialogue, ni même la coprésence des acteurs.
- **Anaphore** : c'est une reprise (intraphrastique ou interphrastique) de l'information véhiculée par un mot ou un groupe de mots antérieurement utilisé. Le cas le plus flagrant est celui de la répétition.

Exemple : *La sonate est une pièce instrumentale en plusieurs mouvements alternativement lents et rapides. Depuis la fin du XVIII^e siècle, **ces mouvements** sont au nombre de trois ou de quatre.*

L'anaphore est dite fidèle lorsqu'elle reprend toute l'information véhiculée par le mot ou par le groupe antérieurement utilisé, et n'en ajoute pas.

Exemple : *Victor Hugo est né en 1802. **Il** deviendra le chef de file des romantiques français.*

L'anaphore est dite infidèle quand l'anaphorique ne reprend qu'une partie de cette information ou quand il en ajoute une.

Exemple : *Toutes les erreurs ont été signalées par le professeur. **Certaines** avaient trait au vocabulaire ; **d'autres**, à la syntaxe ; **d'autres** encore à l'orthographe. Mais **la plupart** tenaient à un non-respect des consignes relatives au genre du discours.*

L'anaphore est dite associative lorsque la perception de la reprise nécessite une inférence*.

Exemple : *Le jeune professeur entra dans la classe. **Les élèves** étaient en train de chahuter.*

Il n'est pas question d'élèves dans la première phrase, mais les mots « professeur » et « classe » éveillent dans l'esprit du récepteur un ensemble de connaissances qui leur sont associées. Entre autres, celle d'élèves.

Ce qui précède concerne l'anaphore linguistique. Le terme « anaphore » désigne également une figure de style*. Cette dernière consiste en la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots en tête de plusieurs phrases ou de plusieurs composantes phrastiques. Une telle répétition crée une symétrie et provoque généralement un effet d'insistance.

*Exemple : Dans la plupart des cas de la lecture en classe, **il faut que** tous les élèves commencent à lire en même temps, **il faut qu'**ils s'arrêtent de lire en même temps, **il faut qu'**ils lisent à peu près à la même cadence, c'est-à-dire selon un commun régime où s'équilibrent progression et compréhension. **Il faut** en outre **qu'**ils lisent dans un lieu commun, où les corps sont contraints d'adopter, sur des sièges peu confortables, des positions similaires, généralement très différentes de celles prises en situation de loisir. Et **il faut enfin que**, dans cet espace public, chacun se construise rapidement une sorte d'abri mental.*

- **Apport vs support** : les termes de support et d'apport renouvellent l'approche des fonctions grammaticales, c'est-à-dire celle des rapports entre les constituants et les sous-constituants de la phrase.

D'un point de vue syntaxique — autrement dit si l'on considère les relations de place et de rôle —, comme d'un point de vue sémantique — autrement dit si l'on considère les relations de sens* —, il importe, pour comprendre un énoncé* ou pour produire un énoncé compréhensible (en respectant l'orthographe), de savoir à quel mot ou groupe de mots se rapporte un mot ou un groupe de mots envisagé.

Que l'on considère les phénomènes linguistiques du point de vue syntaxique ou du point de vue sémantique, il y a des mots ou des groupes qui sont des supports d'information, il en est d'autres qui sont des apports. Comme l'indiquent les termes choisis pour les distinguer, les apports reposent sur les supports, autrement dit les supports sont des conditions nécessaires de l'apparition des apports.

La relation entre les supports et les apports peut se manifester sur le plan morphologique : les supports donnent, quand ils en ont, leurs marques de nombre, de genre et de personne aux apports ; ceux-ci prennent ces marques quand ils peuvent les porter.

Les difficultés liées à ce transport des marques concernent :

1. l'accord en nombre et en personne du verbe avec le sujet, quand ce dernier est un nom ou un pronom,
2. l'accord, en genre et en nombre de l'adjectif et du déterminant (que l'on peut considérer comme un adjectif) avec le nom ou le pronom qu'ils déterminent,
3. l'accord en genre et en nombre du participe passé avec son support.

- **Argument** : c'est un énoncé* destiné à faire admettre une thèse*, à fonder un accord à son propos.

La condition nécessaire (mais non toujours suffisante) de cet accord est la reconnaissance, par le destinataire* de la valeur de l'argument*.

De même que la thèse peut demeurer implicite* et être trouvée par le destinataire au prix d'une inférence*, certains arguments peuvent n'être pas explicités. Mais un argument implicite (il s'agit souvent d'un lieu commun*) est toujours intimement lié à un autre, lui-même explicite.

Exemple : *Vous pouvez lui confier cette classe un peu turbulente : il a obtenu d'excellents résultats avec des élèves bien plus difficiles.*

Dans ce cas, l'argument implicite, sur lequel repose l'argument explicite « il a obtenu d'excellents résultats avec des élèves bien plus difficiles » est le lieu commun « Qui peut le plus peut le moins ».

Dans un produit sémiotique* hybride (comme une page de publicité exploitant les ressources d'une langue et celles de l'image, par exemple), l'argument n'est pas forcément un énoncé : ce peut être une image.

Certains auteurs proposent de réserver le terme d'argument à des « opinions* » à l'appui de la thèse et d'utiliser celui de « preuves » pour désigner des « faits* » appuyant eux-mêmes ces opinions. Ces distinctions manquant de netteté, favorisant un étiquetage stérile et étant de nature à mettre souvent l'étiqueteur dans l'embarras, il est préférable de se borner à différencier les arguments de premier rang, qui viennent directement à l'appui de la thèse, des arguments de deuxième, troisième, énième rang, qui viennent à l'appui d'un argument de rang immédiatement supérieur.

Dans le vocabulaire spécialisé de la littérature, le terme « argument » désigne un exposé sommaire du sujet développé dans l'œuvre. On parle ainsi, par exemple, de l'argument d'une pièce de théâtre.

- **Argumentation** : l'argumentation est une structure* — une structure textuelle si l'argumentation est verbale — propre à la réalisation de l'intention* de persuader. Cette structure se caractérise, dans sa forme élémentaire, par l'articulation d'une thèse* et d'un argument*.

Thèse (ou conclusion) ← argument

Exemple : *Il faut aller voter (thèse) : vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument).*

Cette structure peut se transformer par des opérations analogues à la coordination et à la subordination grammaticales.

Coordination d'arguments

Thèse ← argument 1
← argument 2
← argument 3, etc.

Exemple : *Il faut aller voter (thèse): vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument 1). Songez par ailleurs que c'est l'occasion*

de contribuer au changement politique (argument 2). Rappelez-vous en outre que les générations précédentes ont lutté, très durement parfois, pour obtenir le droit de vote (argument 3).

Subordination d'arguments

Thèse ← argument 1 ← argument 1 (rang 2) ← argument 1 (rang 3)

Exemple : *Il faut aller voter (thèse) : c'est l'occasion de contribuer au changement politique (argument 1 rang 1). En effet, un gouvernement, selon qu'il est plutôt de gauche ou plutôt de droite peut prendre des mesures qui renforcent ou déforcent la sécurité sociale (argument 1 rang 2). Ainsi, aux États-Unis, c'est un gouvernement démocrate (c'est-à-dire plutôt de gauche) qui a récemment fait voter des lois permettant à toute la population de bénéficier de soins de santé (argument 1 rang 3).*

Coordination et subordination d'arguments

Thèse ← argument 1 ← argument 1 (rang 2) ← argument 1 (rang 3)
← argument 2 ← argument 1 (rang 2)
← argument 3

Exemple : *Il faut aller voter (thèse) : c'est l'occasion de contribuer au changement politique (argument 1, rang 1). En effet, un gouvernement, selon qu'il est plutôt de gauche ou plutôt de droite peut prendre des mesures qui renforcent ou qui déforcent la sécurité sociale (argument 1, rang 2). Ainsi, aux États-Unis, c'est un gouvernement démocrate (c'est-à-dire plutôt de gauche) qui a récemment fait voter des lois permettant à toute la population de bénéficier de soins de santé (argument 1, rang 3). Souvenez-vous, par ailleurs, que les générations précédentes ont lutté, très durement parfois, pour obtenir le droit de vote (argument 2, rang 1). Les suffragettes anglaises, notamment, ont subi bien des violences de toutes sortes dans leur conquête de ce droit (argument 2, rang 2). Et si rien de toute cela ne vous touche, songez que vous risquez une sanction si vous ne remplissez pas votre devoir électoral (argument 3, rang 1).*

À première vue, on pense pouvoir distinguer deux sortes d'argumentation. La première est l'argumentation monolocale et monologique, c'est-à-dire que l'argumentateur, sans céder la parole (= monolocale), énonce sa thèse ainsi que les arguments qui l'appuient, sans prendre en considération ce que pense le destinataire* (= monologique). La seconde est l'argumentation dialogale et dialogique, où l'argumentateur débat avec le défenseur de la thèse opposée, qui prend la parole à son tour (= dialogale) et qui défend cette thèse (= dialogique).

Mais, à la réflexion, il apparaît que le débat peut être pris en charge par une seule personne qui, plus ou moins honnêtement, organise une confrontation de thèses dans son propre discours*. Ainsi, même lorsqu'elle est monolocale (= lorsqu'il n'y a pas de tours de parole), toute argumentation est plus ou moins dialogique (= plus ou moins imprégnée par le discours du destinataire), car l'argumentateur s'exprime généralement pour prévenir le désaccord, total ou partiel, de la ou des personne(s) qui l'écoute(nt) ou le lise(nt).

- **Champ lexical** : c'est l'ensemble des composés ou des dérivés d'un mot. Ainsi : allumer, allumette, allume-cigare, lumineux, luminaire, illuminé, etc. font partie du champ lexical du mot « lumière ».

Il convient d'éviter la confusion avec champ notionnel* et champ sémantique*.

- **Champ notionnel** : c'est l'ensemble des mots qui ont un rapport avec une même notion. Ainsi allumette, lumineux, illuminé, soleil, clarté, brillant, aurore, explication, vérité, XVIII^e siècle, etc. font partie du champ notionnel de la lumière.
- **Champ sémantique** : c'est l'ensemble des significations (voir sens*) d'un mot, attestées par les dictionnaires. Ainsi le mot « lumière » peut désigner l'agent physique qui impressionne l'œil et rend les choses visibles, ce qui éclaire la conscience humaine ou une ouverture dans un appareil ou un instrument.
- **Cohérence (discursive)** : c'est ce qui résulte des opérations accomplies pour assurer la réalisation de l'intention* de l'énonciateur*, autrement dit la réussite de l'acte de communication*. Les opérations en question ont pour buts la convenance de l'énoncé* à la situation de communication, sa conformité aux normes ou aux conventions du genre* auquel il s'apparente et la permanence de la posture énonciative*.

La cohérence discursive est perçue par le récepteur*. Autrement dit, un discours* est cohérent à l'estime de la personne qui le lit ou qui l'écoute et cette personne juge de la cohérence en fonction de ses connaissances relatives à la situation de communication, aux normes ou aux conventions du genre et à la posture énonciative.

Le terme « discours » étant encore peu employé dans la communauté scolaire, et celui de « texte* » y étant au contraire d'usage courant, c'est l'expression « cohérence textuelle » qui s'est répandue... pour désigner non la cohérence discursive, mais la cohésion textuelle*, souvent impliquée par celle-ci.

- **Cohésion (textuelle)** : c'est ce qui résulte...
 1. de l'usage des différents moyens d'enchaîner les phrases*. Les plus utilisés sont la progression thématique*, les connecteurs* et, surtout, l'anaphore* ;
 2. de la compatibilité des marques de la posture énonciative* impliquant la compatibilité des temps verbaux* ;
 3. des chaînes d'accord : les accords entre les supports* d'information (donneurs des marques de nombre, de genre et de personne) et les apports* (receveurs de ces marques).
- **Communication (interhumaine)** : c'est une rencontre avec autrui. Une rencontre à haut risque de malentendu, mais motivée par le désir de se faire comprendre et de comprendre en usant d'un ou de plusieurs systèmes sémiotiques*, formés de signes qui ont rarement l'univocité de ceux qui constituent un code.

Ainsi, dans le discours*, au sens* dénotatif des mots s'ajoutent des connotations, des sens seconds qui ne sont pas enregistrés dans les dictionnaires. Ces sens seconds résultent soit de l'expérience personnelle, non forcément partagée, de ceux qui les écrivent ou qui les disent, de ceux qui les lisent ou qui les entendent, soit d'une construction culturelle propre à un groupe humain plus ou moins vaste.

Par exemple, dans un discours politique, aux noms « droite » et « gauche » sont associées des connotations positives ou négatives selon que l'on partage ou non les idéaux et les principes de la droite ou de la gauche.

La communication interhumaine n'est donc pas un transfert d'information qui réussit à condition qu'émetteur et récepteur* se servent du même code et que le canal de transmission ne soit pas perturbé.

- **Concession** : dans le vocabulaire spécialisé de la rhétorique, le terme peut désigner deux choses. La première est l'acte de langage qui consiste à réagir à une thèse* opposée à celle que l'on soutient ou à un argument* à l'appui de cette thèse en reconnaissant leur bien-fondé. La seconde est l'énoncé* concrétisant cette réaction.

Généralement, concéder n'est toutefois pas admettre que la thèse opposée, ou un argument qui l'appuie, est sans restriction bienfondé(e). Il s'ensuit que la concession va souvent de pair avec une réfutation* partielle.

Dans le vocabulaire spécialisé de la grammaire, l'élément concessif (un groupe ou une proposition) exprime une opposition au procès* qui n'en empêche cependant pas la réalisation.

Exemple : ***En dépit de ses éminentes qualités vocales / Bien qu'il ait d'éminentes qualités vocales, le candidat n'a pas été retenu pour la finale.***

- **Connecteur** : c'est un mot, une locution, voire une expression qui opère des liaisons syntaxiques et/ou marque des rapports sémantiques au sein d'une phrase* (préposition et coordonnant), entre les phrases (coordonnant et subordonnant) ou entre les paragraphes.

Dans ce dernier cas, les connecteurs comptent au nombre des organisateurs textuels*.

- **Contrargumentation** : si réfuter, c'est contester la valeur des arguments* de la partie adverse, contrargumenter, c'est, sans contester cette valeur, faire valoir des arguments à l'appui de la thèse* opposée à celle que soutient la partie adverse.

Par exemple, dans la fable « Le loup et l'agneau », le loup, qui argumente (fort mal) en faveur de la thèse « J'ai le droit de te manger », se trouve incapable de réfuter que l'agneau ne trouble pas sa boisson : il ne peut rien faire d'autre que répéter cette affirmation, contraire à l'évidence. Aussi contre-argumente-t-il en accusant l'agneau de médisance.

Au demeurant, réfutation* et contrargumentation ne s'excluent pas : pour obtenir l'accord sur la thèse que l'on défend, on peut réfuter les arguments à l'appui de la thèse opposée et avancer des arguments en faveur de sa propre thèse.

- **Destinataire** : personne(s) à qui l'énonciateur* destine son énoncé*. Il ne s'agit pas d'un synonyme de « récepteur »*, car ce dernier peut produire du sens* à partir d'un énoncé qui ne lui est pas destiné.

Par exemple, dans le cadre de la discipline « français », il est fréquent que le récepteur (l'élève) soit très différent du destinataire de l'énoncé (le public visé par un auteur classique, un journaliste, etc.). Il revient alors au professeur de réduire l'écart entre l'un et l'autre, notamment au moyen de notes portant sur le vocabulaire, sur les allusions culturelles, sur la situation de communication* dans laquelle a été originellement produit l'énoncé, etc.

- **Détermination** : c'est, avec la prédication*, un des deux mécanismes de mise en relation des apports* avec les supports* d'information. Un apport opère par prédication ou par détermination.

Déterminer un élément (un mot, un syntagme, une phrase*) par un autre, c'est assigner des limites au référent de cet élément, c'est-à-dire aux objets du monde (réel ou fictionnel) que cet élément désigne. Déterminer un élément par un autre, c'est, si l'on préfère, borner les représentations mentales que suscite l'énoncé* ou donner une indication relative à la quantité des objets considérés.

Par exemple : énoncer, dans un gros titre de presse, « Un terroriste abat un ambassadeur », c'est ouvrir largement l'éventail des représentations possibles. Énoncer « Un terroriste a abattu froidement le tout nouvel ambassadeur des États-Unis en plein centre de Paris », c'est refermer l'éventail de ces représentations et, en même temps, donner des informations permettant de préciser l'une d'elles.

Le support de la détermination peut être un mot appartenant à n'importe quelle classe : un nom (« ambassadeur », déterminé par, « nouvel » et par « des États-Unis »), un verbe (« a abattu », déterminé par « froidement »), un adjectif (« nouvel », déterminé par « tout »), etc. Le support de la détermination peut également être toute une phrase (« Un terroriste a abattu froidement le tout nouvel ambassadeur des États-Unis », déterminé par « en plein centre de Paris »).

- **Discours** : dans l'acception la plus courante du mot, c'est un développement oratoire fait devant une assemblée. Dans l'acception scientifique du terme, ici privilégiée, c'est la trace d'un acte de communication verbale*, autrement dit un énoncé*, oral ou écrit, envisagé compte tenu de l'énonciation*, ce qui implique de prendre en considération la personne de l'énonciateur*, celle du destinataire*, leurs relations, ainsi que les circonstances de temps et de lieu, pour autant qu'elles aient une incidence sur la forme et/ou sur le contenu de l'énoncé.
- **Discours rapporté** : l'énonciateur* peut donner à connaître le discours d'un autre énonciateur. De très nombreuses possibilités s'offrent à lui pour ce faire. La tradition scolaire n'en retient généralement que trois ou quatre.

1. Le discours direct consiste en un passage du relais de l'énonciation* de l'énonciateur 1 à l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a déclaré : « En raison de ce témoignage de dernière minute, que la défense estime indispensable à la compréhension des faits, je suspens la séance et j'invite les représentants des deux parties à se concerter immédiatement en ma présence. »*

2. Le discours indirect exclut le relais d'énonciation et implique que l'énonciateur 1 donne à connaître les propos de l'énonciateur 2, par le moyen d'une phrase subordonnée (enchâssée) à un verbe déclaratif dont le sujet est l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a déclaré qu'il suspendait la séance.*

3. Le discours raconté (narrativisé) est une variante du discours indirect sans le recours au moyen susdit et avec contraction de la teneur des paroles de l'énonciateur 2.

Exemple : *Le président a suspendu l'audience en raison d'un témoignage de dernière minute et il a invité les avocats à une concertation.*

4. Le discours indirect libre, au contraire du discours direct (donnant à entendre la seule « voix » de l'énonciateur 2), au contraire du discours indirect et du discours raconté (donnant à entendre la seule « voix » de l'énonciateur 1), donne, lui, à entendre, en surimpression, les « voix » des deux énonciateurs.

Exemple : *Le président prit la parole : en raison du témoignage de dernière minute que la défense jugeait indispensable à la compréhension des faits, il suspendait l'audience et les représentants des deux parties étaient invités à se concerter « immédiatement » en sa présence.*

- **Embrayeur** : c'est un mot dont le sens* n'est accessible qu'à la condition de connaître la situation de communication*.

Par exemple : « *Je viendrai vous chercher ici demain* » est un énoncé pourvu de signification* mais à partir duquel un récepteur qui le trouverait par hasard sur un papier ne peut produire du sens* : il ne sait pas qui sont les personnes désignées par « je » et par « vous » ; il ignore en outre les circonstances de lieu et de temps de l'énonciation et est donc incapable de référer « ici » et « demain » à un endroit et à un jour précis.

Plutôt qu'« embrayeur », certains disent « déictique ». D'autres utilisent ce dernier terme pour désigner les embrayeurs qui ne font sens qu'à la condition qu'une désignation accompagne la parole.

Par exemple : « *Donne-moi ça.* » (avec un geste, ou un regard pointant sur l'objet en question).

On s'avisera de ceci : c'est uniquement quand seule la situation permet de leur assigner un référent que certains mots sont embrayeurs ou déictiques. Ainsi « *demain* » n'est-il pas un embrayeur dans la phrase : « *Demain est un autre jour* » et « *ça* » n'est-il pas un déictique (mais une anaphore*) dans l'énoncé : « *Il faut respecter les règles du genre ; sans ça, l'acte de communication risque d'échouer* ».

- **Énoncé** : c'est le produit d'une énonciation*.
- **Énonciateur** : c'est le producteur d'un énoncé*.
- **Énonciation** : c'est un acte, généralement individuel (mais on peut être le porte-parole d'un collectif), exceptionnellement collectif (mais exprimant alors une unanimité) qui consiste à utiliser une langue dans une situation de communication verbale* déterminée.
- **Exposé** : c'est un genre de discours* généralement (et toujours dans le cadre scolaire) oral, sérieux, à fonction didactique, monologal (= non structuré par le tour de parole) mais dialogique, c'est-à-dire particulièrement riche en relations interdiscursives et interlocutives. Les premières, qui peuvent demeurer latentes au cours de la performance, tiennent au fait que l'exposé est nourri de discours antérieurs ; les secondes, qui sont généralement manifestes, tiennent au fait que l'exposé s'adresse à un public déterminé, physiquement présent.

L'exposé est un genre formel, autrement dit contraint par des règles, des conventions, variables selon les situations de communication* et relatives, entre autres, à la durée de la performance*, au registre de discours*, à l'utilisation des soutiens de la prise de parole, à l'organisation du propos, etc.

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

Certains auteurs parlent de « face positive » pour l'image de soi valorisante que l'on s'efforce de construire et d'imposer dans l'interaction verbale et de « face négative » pour l'ensemble des territoires que l'on s'attache à préserver ou à défendre.

Les notions de face et de territoire sont fondamentales dans la politesse linguistique. Cette dernière présente deux versants. Sur le premier versant, il s'agit de ne pas poser des actes verbaux qui mettent en péril l'image positive du destinataire* ou qui consistent en des invasions de ses territoires. Sur le second versant, il s'agit de poser des actes qui confortent cette image positive ou qui manifestent que l'on perçoit et que l'on respecte les frontières de son territoire.

Les règles de politesse* veulent que l'on ne porte pas atteinte à la face ou au territoire d'autrui. Elles exigent que, lorsque l'on a posé un acte menaçant pour l'une ou pour l'autre, on préserve les chances de succès de l'interaction en posant un acte qui dédommage l'interlocuteur : un acte qui lui permette de ne pas perdre la face, un acte qui le confirme en tant qu'occupant de son territoire.

- **Fait vs opinion** : La distinction des « faits » et des « opinions » est largement répandue en milieu scolaire et elle y sous-tend l'opposition des « énoncés* objectifs » et des

« énoncés subjectifs ». Cette distinction et cette opposition sont aussi contestables que dangereuses.

Elles sont contestables parce que, dans une situation de communication*, nul n'a jamais affaire ni à des faits, ni à des opinions, mais à des énoncés exprimant les uns ou les autres. Il convient donc de remplacer le couple « faits » vs « opinions », par le couple « énoncés de faits », vs « énoncés d'opinions ». Au demeurant, les uns et les autres sont subjectifs : ils résultent d'une mise en œuvre des moyens linguistiques dont dispose l'énonciateur* pour dire ce qu'il perçoit, ce qu'il évalue, ce qu'il estime bon de penser ou de faire. Mais ces énoncés peuvent se différencier par le nombre des marques de la subjectivité* qu'ils contiennent.

Cette distinction et cette opposition sont en outre dangereuses, car elles inclinent à considérer l'énoncé prétendument objectif comme incontestable et l'énoncé subjectif comme contestable ; or l'un comme l'autre ne valent que momentanément dans des groupes humains plus ou moins étendus et plus ou moins disposés à les remettre en question.

- **Fiction** : c'est une production régie par une instruction donnée, le plus souvent de manière implicite*, à l'utilisateur (lecteur, spectateur, joueur...) de ne pas chercher de preuve de ce qui lui est donné à connaître, ou, si l'on préfère, de construire mentalement un cadre à l'intérieur duquel se trouvent des objets, des faits dont l'existence ne peut être attestée, quel que soit leur degré de ressemblance avec les objets, les faits dont on peut attester l'existence.

Les fictions sont d'une grande diversité. Cela va, par exemple et pour nous en tenir aux discours*, du roman à l'énoncé* de problème du genre « Soit un train qui part de... et qui roule à... km/ heure, etc. ».

Aux discours fictionnels, ou, plus généralement, aux produits sémiotiques* fictionnels, s'opposent les discours ou les produits sémiotiques factuels. Ces derniers ne sont pas concernés par l'instruction de ne pas chercher de preuve de ce qui est donné à connaître, ils ne sont pas inclus dans le cadre mental à l'intérieur duquel se trouvent des objets, des faits dont l'existence ne peut être attestée.

L'importante question de la vérité d'un énoncé doit être posée compte tenu du cadre fictionnel ou factuel de l'énoncé : dans le cadre de l'énoncé fictionnel intitulé *Roméo et Juliette*, il est vrai que Roméo se suicide par amour et faux qu'il meure du choléra ; dans le cadre de l'énoncé factuel intitulé *Histoire de la Révolution française*, il est vrai que la Bastille a été prise le 14 juillet 1789 et faux qu'elle l'ait été à toute autre date.

- **Figure de style** : c'est un phénomène discursif répertorié par les spécialistes de l'expression verbale dont l'évidence tient à quelque écart par rapport à (ce que le récepteur* tient pour) la manière la plus courante de dire les choses. L'énonciateur* qui recourt aux figures table sur la capacité du récepteur à interpréter l'écart.
- **Genres de discours** : ils résultent d'entreprises de catégorisation des énoncés* historiquement, géographiquement et sociologiquement situées. Ces entreprises

privilégient des critères fort différents comme l'ancrage ou le non-ancrage de l'énoncé dans la situation de communication*, la fonction dominante (cf. les fonctions expressive, référentielle, poétique, etc.), l'intention* de l'énonciateur*, la structure textuelle*, le rôle social de l'énoncé (cf. les genres délibératif, judiciaire et épideictique de la rhétorique ancienne), les caractéristiques de la forme et/ou de contenu, etc.

À côté des groupements opérés plus ou moins récemment par des spécialistes des sciences du langage, à côté de ceux opérés depuis très longtemps par des théoriciens de la littérature (cf. les distinctions entre poésie épique, poésie dramatique et poésie lyrique ; entre comédie et tragédie ; entre comédie de mœurs, de caractère et de situation ; entre récit* merveilleux, récit fantastique et récit de science-fiction ; entre pastiche* et parodie*, etc.), il en existe bien d'autres, opérés par la communauté des gens de presse (le genre de la brève, du fait divers, de l'éditorial, du reportage, de la critique littéraire, etc.), par celle des gens de loi (le genre du réquisitoire, de la plaidoirie, de l'interrogatoire des témoins, etc.), par celle des enseignants (le genre de la dissertation, du résumé, de la synthèse, de l'élocution, etc.) et par bien d'autres encore.

La réussite d'un acte de communication verbale* dépend souvent, en partie, de la capacité qu'a l'énonciateur de prendre en considération les normes du genre, qui constituent, si l'on se place du côté du récepteur*, un horizon d'attentes.

Il est préférable de considérer que les discours* sont (plus ou moins étroitement) apparentés à un genre, plutôt que de dire qu'ils appartiennent à un genre, défini par une liste fermée de caractéristiques que possèderaient tous les spécimens du genre et que ne possèderaient pas les spécimens d'un autre genre.

- **Hypermédia** : produit sémiotique* numérique contenant du texte, des images et/ou du son. À la différence du multimédia, il est organisé de manière non linéaire et propose à l'utilisateur des liens permettant de passer d'un document à un autre et/ou de naviguer en profondeur dans l'information.
- **Implicite** : c'est tout ce qui est communiqué sans être énoncé, autrement dit tout sens* produit par inférence*.

Dans le vaste domaine de l'implicite, il est courant de distinguer le présupposé et le sous-entendu.

Le présupposé correspond à un sens que l'énonciateur* ne peut nier avoir communiqué sans pour autant l'avoir énoncé.

Par exemple : l'énonciateur de : « Il a cessé de pleuvoir » ne peut nier avoir communiqué « Il a plu ».

Le sous-entendu correspond, à l'inverse, à un sens que l'énonciateur peut nier avoir communiqué.

Par exemple : l'énonciateur de : « Ton frère est toujours tiré à quatre épingles » peut nier avoir voulu communiquer : « Tu ferais bien de t'habiller un peu mieux ».

- **Inférence** : c'est un processus interprétatif consistant à mettre en rapport ce qui est explicitement dit avec autre chose pour construire le sens* de l'énoncé*. Cette autre chose peut être le cotexte (ou contexte linguistique) de l'énoncé considéré, son entour verbal. Ce peut être aussi la situation de communication* (ou contexte situationnel). Ce peut être encore l'ensemble des connaissances du monde de l'interprète, son encyclopédie personnelle.

- **Injonction** : c'est un acte de langage procédant de l'intention* de faire obéir, ou la trace d'un tel acte : le discours* injonctif. Ce dernier peut tenir en une seule phrase* (« Arrête ! ») ou en comporter plusieurs.

L'injonction est parfois, comme dans l'exemple précédent, une phrase de type* impératif (où le sujet n'est pas exprimé), mais tel n'est pas toujours le cas : « Silence ! », « Vous me ferez ce travail pour demain », « Battre les œufs en neige, puis... », etc. Comme tout acte de langage, l'injonction a un résultat : elle modifie la situation de communication* en mettant le destinataire* face à l'alternative obéir vs désobéir. En cas de désobéissance, le destinataire s'expose à quelque forme de sanction.

- **Intention de communication** : les intentions de communication sont nombreuses, mais elles peuvent être regroupées sous quatre types.

Si l'on adopte la perspective de l'énonciateur*, on distinguera l'intention d'informer, celle de persuader, celle de faire obéir et celle de procurer l'agrément que l'on recherche au contact d'une œuvre d'art.

Si l'on adopte la perspective du récepteur*, on distinguera l'intention d'obtenir de l'information, celle de trouver des raisons d'agir ou de penser ce que l'on n'était pas disposé à faire ou à croire, celle d'obéir à une injonction* et celle d'éprouver l'agrément susdit.

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

- **Jugement de gout** : c'est l'énoncé* d'une appréciation personnelle, positive ou négative, dont la forme élémentaire est « J'aime/je n'aime pas ».

Le jugement de gout peut s'assortir d'un énoncé des motifs. Ces derniers ne sont pas réductibles à des caractéristiques de l'objet que l'on apprécie ; il s'agit de conjonctions de ces caractéristiques et de dispositions du sujet à les trouver agréables ou désagréables.

- **Justification** : c'est un acte de communication verbale* qui procède de l'intention* de persuader autrui (des bonnes raisons que l'on a de penser ceci, de faire cela ou de le faire de telle manière), un acte à structure argumentative que l'on accomplit parce que l'on est ou parce que l'on se sent obligé de l'accomplir.

La demande de justification est très fréquente en milieu scolaire ; il ne faut pas la confondre avec celle d'explicitation d'une procédure. Quand le professeur adresse cette dernière demande, l'élève doit détailler ce qu'il a fait pour produire un résultat, une réponse. En revanche, quand le professeur demande à l'élève de justifier une réponse ou un résultat, il lui enjoint de produire des arguments* valables à l'appui de la thèse* (implicite*) : « mon résultat est bon, ma réponse est correcte, et la procédure que j'ai utilisée est adéquate à la production d'un tel résultat ou d'une telle réponse ».

La justification ne saurait être assimilée à une argumentation* irréfutable. Celui qui se justifie soumet des arguments à l'approbation du destinataire*. Il peut arriver que ces arguments soient irréfutables : c'est le cas, notamment, quand un élève justifie la forme d'un adjectif, celle d'un verbe ou celle d'un participe en verbalisant le parcours mental adéquat qu'il a fait pour accorder l'apport* avec le support*. Mais il arrive également que les arguments soient d'une valeur discutable, voire dépourvus de toute valeur.

- **Lecture (types de)** : il n'y a pas de large consensus sur les mots servant à désigner les types de lecture. En revanche, les spécialistes s'accordent sur cette évidence : soit le parcours de l'écrit n'est pas orienté et limité par un projet de recherche, soit il l'est.

S'il ne l'est pas, la lecture est dite intégrale ou exhaustive.

S'il l'est, selon la nature du projet, on parle soit de lecture écrémage ou de lecture de survol, soit de lecture repérage ou de lecture sélective. La lecture écrémage (ou de survol) vise à réaliser le projet de se faire une idée générale du contenu de l'écrit et de son organisation. La lecture repérage (ou sélective) vise à réaliser le projet de cerner certaines informations pertinentes à un thème* donné ou permettant de répondre à une question préalable.

Ces types de lecture peuvent être pratiqués sur n'importe quel écrit : factuel ou fictionnel, prétendant ou non à être reconnu et valorisé comme œuvre d'art.

Les types mentionnés ci-dessus ne permettent pas de distinguer les lectures appropriées à ces diverses sortes d'écrits. Lorsque l'on a affaire à un écrit factuel (à intention* informative ou persuasive), il convient de prêter attention, notamment, à la fiabilité du propos, aux sources, aux moyens de contrôle fournis par l'auteur, à la valeur des arguments*, etc. Lorsque l'on a affaire à un écrit fictionnel, il convient de faire tout particulièrement attention aux facteurs de l'agrément. On ne dit rien de ces différentes espèces d'attention appropriées aux intentions* dont procède l'écrit lorsque l'on distingue la lecture intégrale, la lecture de survol et la lecture sélective.

- **Lieu commun** : c'est un argument* stéréotypé. Par là, il faut entendre deux choses allant de pair : il s'agit d'un argument dont la formulation est à la fois banale (on l'entend souvent) et générale (elle est valable pour tous les cas d'espèce) ; il s'agit en outre d'un argument largement admissible.

La banalité, la généralité et l'admissibilité du lieu commun sont bien entendu relatives, c'est une question de degré plutôt que de nature : on peut toujours trouver un

argument plus ou moins banal, général ou admissible. En raison de cette triple caractéristique, les lieux communs font rarement l'objet d'une explicitation.

Par exemple : « Il faut traiter les cas semblables de semblable façon ». Ce lieu commun sous-tend tous les arguments que les avocats recherchent dans la jurisprudence, ceux que les élèves font valoir pour contester une note, ceux que les membres d'une communauté avancent pour obtenir des avantages déjà acquis par d'autres, auxquels ils s'assimilent.

- **Marques de la subjectivité/de l'intersubjectivité** : ce sont les phénomènes linguistiques qui manifestent le rapport entre l'énoncé* et l'énonciation*, phénomènes qui signalent que ce qui est dit l'a été par quelqu'un, à quelqu'un, en de certaines circonstances.

Ces marques sont les embrayeurs*, les modalisateurs*, les mots affectifs ou évaluatifs et les indicateurs du discours rapporté*.

- **Mise en intrigue** : c'est la manière de donner à connaître les faits constitutifs d'une histoire, généralement afin de susciter, de ménager, d'aviver l'intérêt du destinataire*.

Au nombre des moyens d'intéressement, se signalent particulièrement à l'attention ceux qui provoquent le désir de savoir les tenants de l'action, de la comprendre, d'anticiper, et ceux qui contredisent les suppositions du destinataire. Des procédés comme le début *in medias res* (= le récit commence alors que l'action est déjà en cours), le suspens (= le fait de différer l'accomplissement d'un fait attendu), la narration ou la focalisation par un personnage dont les possibilités de compréhension ou de perception sont limitées, etc. participent de la mise en intrigue.

- **Modalisateurs** : ce sont les mots, les groupes de mots ou les parties de mots qui indiquent au récepteur* l'attitude de l'énonciateur* par rapport à l'énoncé*.

Certains expriment le degré d'adhésion de l'énonciateur au contenu de celui-ci.

Exemples : **Sans doute**, *aurais-je été trop brusque avec elle.*

S'il faut en croire la rumeur, *elle a commis un faux en écriture.*

Bien sûr que *je ne t'en veux pas.*

Elle **prétend** *n'avoir jamais dit cela.*

D'autres sont les mots qui indiquent l'implication affective de l'énonciateur dans l'énoncé ou son jugement de valeur sur le référent.

Exemples : La **pauvre** *Cosette...*, **Ce minable de** *Charles Bovary...*

Ce **n'était qu'une** *amourette.*

Débarrasse donc ton bureau de cette **papera***se.*

- **Moyens de communication paraverbaux et non verbaux** : ce sont des phénomènes qui interviennent dans la communication verbale, orale ou écrite, mais qui ne relèvent pas de l'ordre linguistique.

À l'oral, ressortissent au paraverbal, entre autres, la puissance et le timbre de la voix, l'articulation, les pauses, le débit des paroles et ses altérations qui font le rythme ; ressortissent au non verbal, entre autres, les regards, les mimiques, les gestes, les poses et les déplacements.

À l'écrit, la mise en page et les variations typographiques (italiques, grasses, majuscules, taille des caractères), entre autres, participent de la production du sens. Si le produit est un hybride sémiotique* (un message multimédia*), l'importance de sa composante verbale est fort variable.

- **Multimédia** : c'est l'ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées).
- **Narrateur** : c'est l'origine du récit*, le responsable de la mise en intrigue* des faits qui sont censés avoir eu lieu dans le monde réel ou dans quelque monde fictionnel.

Dans le cas du récit factuel, comme la biographie ou l'autobiographie, le narrateur est, en principe, l'auteur lui-même et la responsabilité de la mise en intrigue lui est directement imputable. Dans le cas du récit fictionnel, comme le roman, le narrateur est, en principe, distinct de l'auteur et ce dernier lui délègue la responsabilité de mettre les faits en intrigue.

Il n'est pas toujours aisé de distinguer l'auteur du narrateur dans le récit fictionnel. C'est facile lorsque le narrateur est un personnage qu'il est impossible de confondre avec l'auteur : quand le premier est un enfant et le second, un adulte, par exemple. Ce l'est beaucoup moins lorsque le narrateur n'est pas un personnage et que l'histoire donne l'impression de se raconter toute seule. La distinction est plus difficile encore dans le cas des autofictions, qui se multiplient à l'heure actuelle. L'autofiction est une narration de la vie de l'auteur qui n'est pas soumise au « pacte autobiographique », selon lequel l'auteur s'engage à dire la vérité et le lecteur, à envisager ce qu'il lit pour l'expression de la vérité.

- **Négociation** : c'est une interaction verbale finalisée par la nécessité d'un accord sur une (des) décision(s) à prendre et impliquant, de la part des participants, un renoncement de principe à obtenir une totale satisfaction. Une négociation rend nécessaires des concessions*.
- **Organisateurs textuels** : on désigne parfois ainsi des mots, des locutions, des expressions, mais aussi des indicateurs non verbaux comme des paragraphes, des chiffres, des lettres, des puces, etc. qui segmentent un texte*, renseignent peu ou prou sur le contenu des segments et parfois sur les rapports de sens* qu'entretiennent ces derniers. Les plus évidents des organisateurs textuels sont les titres et les intertitres.
- **(Para)synonyme** : moins courant que « synonyme », ce terme manifeste la rareté de couples de mots susceptibles d'être substitués l'un à l'autre sans la moindre altération de sens* (c'est le cas, par exemple, de « se souvenir de » et « se rappeler »).

La plupart du temps, les mots que l'on tient pour synonymes se situent sur des niveaux de langue différents (ainsi « argent » et « fric »), sur diverses strates chronologiques (ainsi « automobile » et « auto »), sur des degrés distincts d'une échelle qui va du péjoratif au mélioratif (ainsi « vieux », « personnes âgées », et « séniors »), ou encore sur deux étages d'un champ générique* (ainsi « soulier » et « chaussure »).

Au demeurant, la possibilité de substitution sans altération sémantique dépend très souvent du contexte verbal : « foncé » est substituable à « sombre » pour qualifier une chevelure, mais pas pour qualifier des pensées ; « solutionner » est substituable à « résoudre » lorsque ce verbe est déterminé par « problème » (on dit indifféremment, résoudre ou solutionner un problème), mais non lorsqu'il l'est par « tumeur » (on résout une tumeur, mais on ne la solutionne pas) ou lorsque la détermination* est opérée par un syntagme prépositionnel (« Criblé de dettes, il résolut — et non il solutionna — de vendre à perte sa collection de timbres »). Autrement dit, c'est plus fréquemment dans le discours* que dans la langue que des mots peuvent être considérés comme synonymes.

- **Paratexte** : c'est l'ensemble des informations qui entourent le texte* et par lesquelles l'auteur lui-même ou son éditeur le propose à tel ou tel public ou à telle ou telle sorte de lecture. Le paratexte crée un horizon d'attente et influence ainsi peu ou prou le parcours du lecteur.

- **Parodie et Pastiche** : la parodie est une imitation qui raille voire qui ridiculise une œuvre d'art et le pastiche, une imitation sérieuse voire révérencieuse d'une telle œuvre.

L'imitation peut porter sur le contenu comme sur la forme de l'œuvre en question, elle n'est possible que si l'une ou l'autre sont remarquables, et elle n'est perceptible que par quelqu'un qui connaît l'œuvre imitée.

Au demeurant, il n'est pas toujours possible de distinguer imitation railleuse et imitation sérieuse, donc d'affirmer avec assurance que l'on a affaire à une parodie ou à un pastiche. Il n'est pas non plus toujours possible d'assurer que l'on a affaire à l'une ou à l'autre plutôt qu'à une simple influence n'impliquant pas la volonté d'imiter.

- **Pavé** : ce mot peut désigner, par métaphore, un écrit bref, parfois isolé par un cadre et toujours marginalisé de quelque façon par rapport à un autre.

Quelle que soit l'intention* dominante dont cet écrit procède (informer ou persuader, par exemple), quelle que soit sa structure* (narrative ou descriptive, par exemple) son contenu est généralement en rapport avec celui de la page où il est inséré.

- **Performance** : c'est ici le résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche. Ce résultat dépend de la compétence de l'individu en question et de son engagement dans l'exécution de la tâche.

- **Phrase** : c'est le tout d'un discours*et, plus souvent, une partie de celui-ci. Ses limites sont décidées par l'énonciateur* et indiquées par la majuscule initiale et le point final. On peut la définir comme une structure logique syntaxiquement indépendante et

généralement constituée par l'articulation d'un sujet (= ce dont il est question) et d'un prédicat (= ce que l'on en dit).

- **Phrase averbale (ou non verbale)** : c'est une phrase dans laquelle l'habituel noyau du prédicat — c'est-à-dire le verbe — n'est pas exprimé : « Pas terrible, ce vin ! », « Difficile de faire ça tout seul ». Il peut arriver que le sujet, lui non plus, ne soit pas exprimé, auquel cas seule l'est une partie du prédicat : « Scandaleux ! », « Dommage ! ».
- **Phrase complexe** : le *Code de terminologie* grammaticale de 1986 désigne ainsi une suite de « propositions » comprises entre une majuscule et un point. Étant donné que ce que l'énonciateur* place entre ces limites constitue une phrase, on comprend la nécessité d'un autre terme pour nommer ces segments formés d'un sujet (= ce dont on parle) et d'un prédicat (= ce que l'on en dit).

Les propositions constitutives de la phrase complexe peuvent, selon le *Code de terminologie*, être juxtaposées (= placées à la suite l'une de l'autre, sans rien qui les connecte) ou coordonnées (= placées à la suite l'une de l'autre et connectées). Dans un cas comme dans l'autre, elles sont syntaxiquement indépendantes. Les propositions peuvent également présenter une relation de dépendance : l'une (au moins), traditionnellement dite « proposition subordonnée », a une fonction dans l'autre, traditionnellement dite « proposition principale » ou « proposition matrice ».

Comme on le constate donc, à l'enseigne de ce que le *Code de terminologie* nomme « phrase complexe », sont rassemblés des ensembles de propositions nettement distincts. Il est donc judicieux de différencier ce que bien des grammairiens nomment la « phrase multiple (ou composée) », constituée de propositions syntaxiquement indépendantes et la « phrase complexe », constituée d'une proposition matrice et d'une ou plusieurs propositions subordonnées.

Les rapports syntaxiques et sémantiques des « propositions » dans la phrase complexe sont analogues à ceux des syntagmes (= groupes de mots) dans la phrase simple. Que l'on compare ainsi « J'attends qu'elle revienne » et « J'attends son retour », « Il est parti dès l'aube » et « Il est parti dès que le jour s'est levé », etc. Il n'est donc pas judicieux d'envisager, longtemps les uns après les autres, les rapports syntaxiques et sémantiques dans le cadre de la phrase simple et dans celui de la phrase complexe.

- **Phrase (typo)graphique** : il arrive fréquemment, dans la littérature et dans la presse contemporaines, que le point, qui indique conventionnellement la fin de la phrase, isole et mette ainsi en relief un composant du prédicat ou un groupe se rapportant à l'ensemble sujet + prédicat.

Exemples : *Elle était jeune, fort jolie, très riche. Et d'une stupidité sidérante.*
Il entra dans la salle de cours. À deux heures pile, comme d'habitude.

En de pareils cas, soit on considère que ce qui suit le point fait partie de la structure logico-syntaxique qui précède ; soit on considère qu'il s'agit de phrases à part entière, mais elliptiques, l'ellipse portant sur tous les éléments qui constituent la phrase précédente.

- **Posture énonciative** : c'est le choix que fait l'énonciateur* de manifester peu ou prou (ou de dissimuler) la subjectivité foncière de toute énonciation*, ou, si l'on veut, d'ancrer plus ou moins l'énoncé* dans la situation de communication verbale*. Voir marques de la subjectivité ou de l'intersubjectivité*.

- **Prédication** : c'est, avec la détermination*, l'un des deux mécanismes qui mettent en relation un apport* et un support* d'information. La prédication consiste à énoncer quelque chose (= le prédicat) à propos de quelque chose (= le sujet) sans limiter l'extension de ce dernier, sans borner son référent, c'est-à-dire l'objet désigné, qu'il appartienne au monde réel ou à un monde fictionnel.

L'articulation du sujet et du prédicat est constitutive de la phrase*.

- **Procès** : ce terme désigne le contenu sémantique du verbe. Il est bien commode pour coiffer les traditionnelles distinctions entre verbes d'action et verbes d'état... et toutes celles qu'il faudrait ajouter si l'on considère des cas comme « Il a subi une lourde opération » ou « Il a vieilli », etc.

- **Progression thématique** : si, dans un texte*, on envisage les phrases* en tant que véhicules d'informations, on peut constater, à condition que ce texte soit pourvu de cohésion*, qu'elles se composent de deux parties : le thème*, qui correspond à la reprise d'informations connues, et le rhème, qui correspond à un apport* d'informations nouvelles.

Un défaut de reprise (c'est fréquent) ou une absence d'apport de nouveauté (c'est plus rare) met en péril la cohésion textuelle*.

- **Récepteur** : c'est sans doute le terme le plus répandu en milieu scolaire comme hyperonyme de lecteur et d'auditeur. C'est pour cette raison qu'on l'a ici préféré à d'autres (comme « énonciataire », « co-énonciateur »).

Dans le cas de la communication verbale, ce qui est mis en circulation ce sont des énoncés*. D'où le choix d'énonciateur. On a choisi « récepteur » pour désigner la personne qui produit du sens* à partir de l'énoncé*, qu'elle écoute ou qu'elle lit. On évitera de considérer le terme « destinataire* » comme (para)synonyme* de « récepteur » car la personne qui reçoit le message n'est pas toujours celle à qui il est destiné.

- **Récit** : c'est le résultat de la mise en intrigue* d'une suite de faits concernant une même entité (personne, personnage, animal, objet, abstraction), singulière ou plurielle (des groupes de personnes, de personnages, etc.), affectée par un processus de transformation. Le récit verbal est un discours* à structure* narrative (situation initiale + perturbation + action + sanction + situation finale). Plus généralement (car divers matériaux peuvent être utilisés pour raconter), le récit est la forme de ce que l'on nomme communément une histoire constituée de faits qui ont (récit factuel) ou qui n'ont pas (récit fictionnel) eu lieu.

- **Réfutation** : c'est l'acte de produire un énoncé* susceptible d'affaiblir ou de ruiner un argument*, ou l'énoncé lui-même. La réfutation est à distinguer de la contrargumentation*.

- **Registres de discours** : ce sont des variétés d'usage des ressources de la langue. Des variétés distinguées au moyen d'adjectifs comme « vulgaire », « populaire », « familier », « courant », « littéraire », « vieilli », « vieux » (pour s'en tenir aux qualifications des mots selon les registres dans les dictionnaires). Des variétés que l'opinion commune hiérarchise et que l'école a longtemps hiérarchisées en utilisant l'expression « niveaux de langue ». Des variétés qui ont été valorisées selon leur place dans la hiérarchie.

Un registre de discours est adapté ou non à une situation de communication*. Dès lors, hiérarchisation et valorisation devraient céder la place à l'observation du fait que telle ou telle variété convient ou ne convient pas à telle ou telle situation.

- **Règles de politesse** (voir Face et territoire)

- **Rhème** (voir Thème)

- **Sémiotique** : en tant que nom, ce terme, auquel certains préfèrent celui de sémiologie, désigne la science des systèmes de signes, communément appelés des langages et au nombre desquels on peut compter, outre les langues, le langage du corps, celui du vêtement, celui de l'image, celui de la bande dessinée, celui des fleurs, etc.

En tant qu'adjectif, il a pour synonyme « sémiologique » et il s'applique à des phénomènes qui signifient quelque chose pour quelqu'un, autrement dit à des phénomènes interprétables comme signes, comme représentants de quelque chose.

- **Sens** : ce terme, employé couramment comme synonyme de signification, désigne la représentation mentale correspondant à la matérialité d'un mot ou d'un énoncé*.

Il n'est pas vain de distinguer sens et signification en disant que le sens du mot ou de l'énoncé est toujours unique et dépend de l'énonciation* et qu'au contraire la (ou les) signification(s) d'un mot, la signification d'un énoncé n'en dépendent pas.

Dans un dictionnaire, un même mot peut avoir plusieurs significations, qui constituent son champ sémantique* ; dans une situation de communication particulière, il n'en a généralement qu'une seule.

Par exemple : l'adjectif « propre » peut avoir pour significations, notamment, 1°) appartenant de manière exclusive à une personne, 2°) premier ou littéral, 3°) spécifique à quelqu'un ou à quelque chose, 4°) authentique, 5°) apte, 6°) soigné, 7°) net, 8°) lavé, 9°) qui contrôle ses fonctions naturelles, 10°) qui ne pollue pas, 11°) honnêtement acquis. Mais dans l'énoncé : « Employez le mot propre », le sens de l'adjectif ne correspond à aucune de ces significations : « propre » s'applique à un mot qui convient au contexte et à l'idée que veut exprimer l'énonciateur.

De même, un énoncé peut avoir une signification, sans que le récepteur* puisse faire sens avec lui. Ainsi en va-t-il de l'énoncé considéré à propos des embrayeurs* : « Je viendrai vous chercher ici demain ».

Il est à noter que certains spécialistes du langage emploient « signification » dans l'acception donnée ci-dessus à « sens » et, inversement, « sens » dans l'acception donnée ci-dessus à « signification ». Peu importe l'étiquette, ce qui compte, c'est la distinction opérée entre ce que peuvent désigner les mots et ce qu'ils désignent effectivement dans un discours*.

- **Situation de communication verbale** : elle se définit par les valeurs particulières que prennent les variables de l'énonciation*. Ces variables sont l'énonciateur*, son destinataire* ainsi que le moment et le lieu dans lesquels l'un et/ou l'autre se trouvent pour produire du sens* en utilisant une langue. Comme l'indique le nom « variables », il s'agit d'éléments qui ne sont jamais les mêmes d'une situation à l'autre. Le nom « valeurs » désigne les particularités des variables dans une situation donnée.
- **Structure textuelle** : c'est un système de relations entre les (groupes de) phrases* qui composent un texte*. Il est assez courant de distinguer quatre types* de structures. La structure narrative, la structure descriptive, la structure argumentative et la structure explicative.

Dans le cas de la structure narrative, les (groupes de) phrases forment cinq ensembles donnant à connaître une situation initiale, une perturbation, une action, une sanction et une situation finale.

Dans le cas de la structure descriptive, les (groupes de) phrases forment des ensembles dépendant les uns des autres et donnant à connaître un objet (au sens le plus large du terme), ses parties et ses sous-parties, dont, chaque fois, quelque chose est dit.

Dans le cas de la structure argumentative, les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une thèse* et à des arguments*.

Dans le cas de la structure explicative, les (groupes de) phrases forment des ensembles correspondant à une question (« Comment... ? », « Pourquoi... ? ») et à sa réponse, laquelle est parfois précédée de réponses écartées (« pas de cette manière », « pas pour cette raison »).

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

On se gardera de perpétuer des oppositions reposant, d'une part, sur la prise en considération de la structure et, d'autre part, sur la prise en considération de l'intention*

Par exemple : l'opposition, très largement répandue des « textes narratifs » (expression par quoi l'on désigne indument les récits de fiction*) et des « textes informatifs ». Un discours réalisant l'intention d'informer peut avoir une structure

narrative : (c'est le cas du fait divers), une structure explicative ou une structure descriptive.

- **Support** (voir Apport).

- **Temps verbaux** : ce sont des formes du verbe constituant le principal des moyens linguistiques de signifier le Temps avec un grand T, c'est-à-dire la catégorie culturelle qui permet de situer les phénomènes dans la durée par rapport à un point de repère et d'indiquer leur antériorité, simultanéité ou postériorité relatives.

S'il est d'autres moyens linguistiques d'exprimer le Temps (des adverbes comme « longtemps », « demain », des connecteurs comme « avant » ou « dès que », des noms ou des syntagmes nominaux comme « le passé » ou « l'époque carolingienne »), les temps verbaux signifient parfois tout autre chose que la situation du procès* dans le Temps (« Si j'étais à ta place, je lui présenterais mes excuses », « J'étais venu vous demander un petit service »).

Ils servent notamment à exprimer l'aspect du procès, c'est-à-dire la manière dont il est envisagé du point de vue de son déroulement.

- **Texte** : c'est, rarement, une phrase ou, bien plus souvent, un enchaînement de phrases* susceptible d'être considéré comme un tout de sens* parce que pourvu de cohésion*. Le terme « texte », dans le vocabulaire spécialisé des linguistes, s'applique aussi bien à un énoncé oral qu'à un énoncé écrit.

Si certains emploient le terme comme synonyme de discours*, mieux vaut réserver « discours » pour désigner le texte envisagé dans son rapport avec la situation de communication*. Il faut en tout cas se garder de limiter l'extension du terme « discours » aux enchaînements de phrases écrites formant un tout de sens.

- **Thème** : c'est, dans un emploi très courant, ce dont il est question dans un discours* ou, plus généralement, dans un produit sémiotique* quelconque.

Dans un emploi technique, il désigne la partie d'une phrase* qui reprend une information antérieurement fournie et sur laquelle se greffe un apport* d'information nouvelle, que l'on appelle le rhème.

- **Thèse** : c'est l'énoncé* de ce que veut faire faire ou faire penser la personne qui entreprend de persuader en argumentant.

S'il n'existe pas d'argumentation* sans thèse, il n'est pas indispensable que celle-ci soit explicitement énoncée. Il peut être adroit de laisser le destinataire* conclure lui-même, par inférence*, compte tenu d'arguments* non manifestés comme tels (puisque la thèse est implicite*), que ceci est à penser ou que cela est à faire.

- **Types de phrase** : la distinction de différents types de phrases est fondée sur des considérations énonciatives et syntaxiques.

Du point de vue énonciatif, on peut constater l'existence de trois sortes de phrases.

1. Celles dont l'énonciateur* s'engage à soutenir la valeur de vérité et qui peuvent donc être jugées vraies ou fausses : ce sont les phrases assertives ou déclaratives, plus nombreuses que toutes les autres.
2. Celles au moyen desquelles l'énonciateur enjoint ou ordonne : ce sont les phrases injonctives, dont certaines sont dites « impératives » dans le *Code de terminologie*. Mais, comme on l'a vu (cf. injonction*), l'injonction n'implique pas nécessairement l'emploi de l'impératif.
3. Celles au moyen desquelles l'énonciateur questionne : ce sont les phrases interrogatives.

Ni les phrases injonctives, ni les phrases interrogatives ne sont passibles d'un jugement de vérité.

Du point de vue syntaxique, la phrase assertive canonique est formée par la séquence sujet + prédicat ; la phrase impérative canonique se caractérise par l'effacement du sujet et la phrase interrogative canonique se signale, à l'écrit, par l'inversion de ce dernier.

Outre ces types obligatoires (une phrase doit être assertive ou injonctive ou interrogative), on a pu distinguer des couples de types facultatifs, appelés « formes de phrase » dans le *Code de terminologie*. Ces types facultatifs (ou « formes ») sont combinables entre eux : affirmatif vs négatif, neutre vs emphatique, actif vs passif, personnel vs impersonnel.

- **Valeur d'un argument** : Les pratiques scolaires relatives à l'argumentation* consistent, dans bien des cas, en un repérage de la thèse* et des arguments*, que, fréquemment, les élèves sont invités à reformuler. C'est un excellent point de départ que l'on se gardera bien de confondre avec le point d'arrivée. Dans la perspective du développement de compétences ayant trait à la persuasion, il est indispensable que les élèves apprennent à débattre de la valeur des arguments, car c'est d'elle que dépend le succès ou l'insuccès de l'acte de communication*.

Pour avoir quelque valeur, l'énoncé* émis à titre d'argument doit, dit-on couramment, être pertinent. « Pertinent » signifie « qui touche à ». À quoi touche l'énoncé en question ? Forcément à la thèse — et c'est en quoi il est un argument. Ce n'est donc pas la pertinence qui peut conférer de la valeur à un argument, puisque la pertinence (à la thèse) est une condition *sine qua non* pour être un argument.

Il en va autrement de la perceptible voire de l'évidente pertinence de l'argument : il doit non seulement contenir une raison de faire adopter la thèse, mais encore être visible comme véhicule de cette raison. À cela servent, entre autres, des connecteurs* comme « parce que », « puisque », « en effet », « c'est que », « ainsi », « si... alors », etc.

Pour avoir quelque valeur aux yeux du destinataire*, il faut en outre que l'argument soit recevable par ce dernier : si par sa forme, il le heurte au point d'entraîner une rupture de la communication, il ne vaut strictement rien... dans la situation de communication considérée.

La sensible pertinence et la recevabilité rendent en quelque possible la prise en considération de la valeur de l'argument. À quoi tient-elle, cette valeur? On peut dire qu'elle est la résultante de l'appropriation et de la force de l'argument. Par « appropriation », on désigne la convenance aux circonstances de la persuasion et à la personne du destinataire ; par « force », on désigne la capacité de résistance à la réfutation*.

6. Sélection bibliographique

Cette sélection est ample et ce n'est qu'une sélection parmi des centaines d'autres publications susceptibles de nourrir les pratiques des professeurs. Seuls des ouvrages et des articles postérieurs à 1980 ont été mentionnés. La plupart d'entre eux sont destinés à un public d'enseignants. Certains ne sont (momentanément) plus disponibles en librairie, mais ils figurent au catalogue des bibliothèques publiques. L'outil informatique permet de trouver des renseignements sur le contenu de bon nombre de ces ouvrages. Cette sélection n'est nullement exclusive des autres sources de savoirs consultées par les professeurs, mais il importe de garder à l'esprit que toutes les sources ne sont pas également fiables.

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : GÉNÉRALITÉS

ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

CHEVALIER, B. (1991). Stratégies de lecture, dans *Lecture. Les entretiens Nathan. Actes 1*. Paris : Nathan.

DUMORTIER, J.-L. (2003). Commentaires sur la correction d'un travail écrit. *Puzzle*, n°14.

DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français sans perdre le goût de l'enseigner*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

GARCIA-DEBANC, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n°44.

GIASSON, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

LAMAILLOUX, P. ARNAUD M.-H. & JEANNARD, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.

LEBRUN, M. & PARET, M.-C., (dir.) (1993). *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

MATHIS, G., (1997). *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan.

PRÉFONTAINE, C. & FORTIER, G. (dir.) (1994). *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal : Éditions Logiques.

REUTER, Y. (1995). Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. *Pratiques*, n°86.

REUTER, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Lille : Presses du Septentrion.

ROPE, F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : Éditions Universitaires.

SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

TARIN, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*. Bruxelles : Labor.

VESLIN, J. & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette.

ARGUMENTATION

ADAM, J.-M. & BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan.

AMOSY, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction. Comment peut-on agir sur un public en orientant ses façons de voir, de penser ?* Paris : Nathan.

BOISSINOT, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées.

CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

CHARTRAND, S. (dir.) (2001). *Apprendre à argumenter*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique.

CHARTRAND, S.-G. (1994). Enseigner la compréhension et la production de textes argumentatifs écrits au secondaire. *Enjeux*, n°33.

DANBLON, E. (2005). *La fonction persuasive*. Paris : Armand Colin.

DUMORTIER, J.-L. (1986). *Persuader. Cours d'initiation à la rhétorique*. Bruxelles : Labor.

DUMORTIER, J.-L. (1994). Propédeutique de la dissertation : propositions pour une didactique de la dissertation au deuxième degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, n° 33.

LINDENLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot.

MEYER, B. (1996). *Maîtriser l'argumentation*. Paris : Armand Colin.

MIRABAIL, H. (1994). *Argumenter au lycée. Séquences et modules*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi-Pyrénées.

PLANTIN, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Le Seuil.

RABATEL, A. (2004). *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck.

ROBRIEUX, J.-J. (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : Dunod.

THYRION, F. (1990). *La dissertation aujourd'hui. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot.

THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

ARTS

AUMONT, J., BERGALA, A., MARIE, M. & VERNET, M. (1983). *Esthétique du film*. Paris : Nathan.

AUMONT, J. (1998). *De l'esthétique au présent*. Bruxelles : De Boeck.

CONDE, M., FONCK, V. & VERVIER, A. (2006). *À l'école du cinéma. Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck.

DEBICKI, J., FAVRE, J.-F., GRÜNEWALD, D. & PIEMENTEL, A.F. (1995). *Histoire de l'art. Peinture, sculpture, architecture*. Bruxelles : De Boeck.

FRIDER R., CARRASSAT & MARCADE, I. (1999). *Les mouvements dans la peinture*. Paris : Larousse.

GAUDREAU, A. (1999). *Du littéraire au filmique*. Paris : Armand Colin & Nathan.

GIBOULET, F. & MENGELLE-BARILLEAU, M. (1997). *La peinture*. Paris : Nathan.

GOMBRICH, E. H. (2001). *Histoire de l'art*. Paris : Phaidon.

JAUBERT, A., LAGIER, V., MONCOND'HUY, D. & SCEPI, H. (2007). *L'art pris au mot ou comment lire les tableaux*. Paris : Gallimard.

SERCEAU, M. (1999). *L'adaptation cinématographique des textes littéraires. Théories et lecture*. Liège : Éditions du CEFAL.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1998). *Les courants littéraires et artistiques 1. Époque moderne 1850-1930. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1999). *Les courants littéraires et artistiques 2. Époque contemporaine. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

AUTOBIOGRAPHIE ET RÉCIT DE VIE

COLLES, L. & DUFAYS, J.-L. (1989). *Le récit de vie*. Bruxelles : Didier-Hatier.

DUMORTIER, J.-L. (coord. & coll.) (2009). *Pour aborder en classe l'écriture de soi*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

HUBIER, S. (2003). *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris : Armand Colin.

LECARME, J. & LECARME-TABONE, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin.

SIMONET-TENANT, F. (2001). *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*. Paris : Nathan.

COMIQUE, HUMOUR, IRONIE ET PARODIE

DEFAYS, J.-M. (1996). *Le comique*. Paris : Le Seuil.

EVRRARD, F. (1996). *L'humour*. Paris : Hachette.

HAMON, P. (1996). *L'ironie littéraire. Essai sur les formes de l'écriture oblique*. Paris : Hachette.

JARDON, D. (1988). *Du comique dans le texte littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

PETITJEAN, A. (1984). Pastiche et parodie. *Pratiques*, n°42.

POLLOCK, J. (2001). *Qu'est-ce que l'humour ?* Paris : Klincksieck.

SANGSUE, D. (1994). *La parodie*. Paris : Hachette.

COMMUNICATION ET CONVERSATION

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L. (dir.) (1999). *Les diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

ARCAND, R. & BOURBEAU, N. (1998). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Bruxelles : De Boeck.

BARRIER, G. (1996). *La communication non verbale. Aspects pragmatiques et gestuels*. Paris : E.S.F.

BRETON, P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.

CABIN, P. (dir.) (1998). *La communication. État des savoirs*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

CLAUDE, S. & DI ROSA, G. (2005). *Le dialogue*. Paris : Gallimard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Le Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

LOHISSE, J. (2001). *La communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles : De Boeck.

MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

PICARD, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris : Le Seuil.

PICARD, D. (1998). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*. Paris : P.U.F.

WINKIN, Y. (1996). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck.

WOLTON, D. (1998). *Penser la communication*. Paris : Flammarion.

CONTE ET NOUVELLE

DE CRUYENAERE, J.-P. & DEZUTTER, O. (1990). *Le conte*. Bruxelles : Didier-Hatier.

DEZUTTER, O. & HULHOVEN, T. (1989). *La nouvelle*. Bruxelles : Didier-Hatier.

EVRRARD, F. (1997). *La nouvelle*. Paris : Le Seuil.

GROJNOWSKI, D. (1993). *Lire la nouvelle*. Paris : Dunod.

DICTIONNAIRES, ENCYCLOPÉDIES, GUIDES ET RÉPERTOIRES

AQUIEN, M. (1993). *Dictionnaire de poétique*, Paris : Librairie générale française, rééd.1999 (Le Livre de Poche).

ARON, P., SAINT-JACQUES, D. & VIALA, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : P.U.F.

BEAUMARCHAIS, J.-P. DE, COUTY, D. & REY, A. (dir.) (1994). *Dictionnaire des littératures de langue française*. Paris : Bordas.

BEAUMARCHAIS, J.-P. DE & COUTY, D. (dir.) (1997). *Dictionnaire des grandes œuvres de la littérature de langue française*. Paris : Larousse.

BERGEZ, D., GERAUD, V. & ROBRIEUX, J.-J. (1994). *Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Dunod.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

Collectif (1997). *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris : Encyclopædia universalis & Albin Michel.

CORVIN, M. (1998). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Larousse-Bordas.

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

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil.

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

HANSE, J. & BLAMPAIN, D. (2012). *Dictionnaire des difficultés du français*. Bruxelles : De Boeck.

NEVEU, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

REY, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert-Sejler.

ÉCRITURE

ANGLARD, V. (1998). *Le résumé de texte*. Paris : Le Seuil.

BAIN, D. & Commission Pédagogie du Texte (1990). Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème, dans SCHNEUWLY B. (dir.) *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

BARRE-DE MINIAC, C. (dir.) (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.

BON, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard, nouvelle édition.

BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. & RAYMOND, P. (dir.) (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques.

BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave & CRDP de l'Académie de Versailles.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : P.U.F.

CHAROLLES, M. (1991). Le résumé de texte scolaire : fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, n°72.

CHAROLLES, M., HALTE, J.-F., MASSERON, C. & PETITJEAN, A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Pratiques et Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

CHAROLLES, M. & PETITJEAN, A. (dir.) (1992). *L'activité résumante. Le résumé de texte: approche didactique*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H. & SCHNEUWLY, B. (dir.) (1987). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck.

DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. & PENLOUP, M.-C. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : P.U.F.

DUMORTIER, J.-L. (1986). *Écrire le récit*. Bruxelles : De Boeck.

Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette.

GARCIA-DEBANC, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, n°49.

HADDAD, H. (2006). *Le nouveau magasin d'écriture*. Paris : Éditions Zulma.

LAFON-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (éds) (2006). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

LIEMANS, M. (2004). *Le résumé de texte. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (1)*. Enseignement de la Communauté française.

MEYER, J.-C. & PHELUT, J.-L. (1983). *Apprendre à écrire le français au collège*. Lyon : Chronique Sociale.

NIQUET, G. (1983). *Écrire avec logique et clarté*. Paris : Hatier.

NIQUET, G. (1989). *Du paragraphe à l'essai*. Paris : Hatier.

PLANE, S. (1994). *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.

PRÉFONTAINE, C. & LEBRUN, M. (1992). *La lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.

REICHLER-BEGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. & JESPERSEN, J. (1988). *Écrire en français*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

REUTER, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : E.S.F.

SCHNEDECKER, C. (1991). Résumer : gammes d'activités. *Pratiques*, n°72.

VESLIN, J. & VESLIN, O. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette

VERMEERSCH, G. (1996). *La petite fabrique d'écriture*. Paris : Magnard.

VIALA, J.-P. & HALUSKA, P. (1996). *Lire, écrire, produire en classes difficiles*. Paris : Hachette

HISTOIRE LITTÉRAIRE

ANGLARD, V. (1999). *Les grands mouvements de la littérature française*. Paris : Le Seuil.

BECKER, C. (1992). *Lire le réalisme et le naturalisme*. Paris : Dunod.

BLANC, A. (1995). *Lire le classicisme*. Paris : Dunod.

BONY, J. (1992). *Lire le romantisme*. Paris : Dunod.

CHEVRIER, J. (1999). *Littératures d'Afrique noire de langue française*. Paris : Nathan.

DUPONT, D., REUTER, Y. & ROSIER, J.-M. (1988). *Manuel d'histoire littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUPONT, D., REUTER, Y. & ROSIER, J.-M. (1990). *Histoire littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

GOULEMOT, J.-M. (1989). *La littérature des Lumières*. Paris : Bordas.

LEGRAND, M.-D. (1993). *Lire l'humanisme*. Paris : Dunod.

LEGROS, G., MONBALLIN, M. & STREEL, I. (2007). *Grands courants de la littérature française*. Averbode : Averbode.

MITTERAND, H. (1996). *La littérature française du XX^e siècle*. Paris : Nathan.

MURCIA, C. (1998). *Nouveau roman, nouveau cinéma*. Paris : Nathan.

ROSIER, J.-M., DUPONT, D. & REUTER, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1998). *Les courants littéraires et artistiques 1. Époque moderne 1850-1930. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

SERRE-FLOERSHEIM, D. (1999). *Les courants littéraires et artistiques 2. Époque contemporaine. De l'image au texte*. Paris : Delagrave-CRDP de l'Académie de Grenoble.

STALLONI, Y. (1998). *Les romans clés de la littérature française*. Paris : Le Seuil.

VAILLANT, A. (2010). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.

LECTURE DU TEXTE LITTÉRAIRE

BRILLANT-ANNEQUIN, A. & MASSOL, J.-F. (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

CAÏRA, O. (2011). *Définir la fiction. Du roman au jeu d'échecs*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences sociales.

CHELARD-MANDROUX, I. & TAVERON, A.-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*. Paris : Armand Colin.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire Histoire, théorie et pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

DUFAYS, J.-L. (éd.). (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

DUMORTIER, J.-L. & LEBRUN, M. (éds) (2006). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (2000). *Enseigner la littérature*, Paris : Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées.

JOUBE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994). *La littérature au collège*. Paris : Nathan.

POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Éditions du Sorbier.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE

BEAUDE, P.-M., PETITJEAN, A. & PRIVAT, J.-M. (dir.) (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.

BOULAIRE, C. (dir.) (2006). *Le livre pour enfants*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

CRINON, J., MARIN, B. & LALLIAS, J.-C. (2006). *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan.

DECRÉAU, L. (1994). *Ces héros qui font lire*. Paris : Hachette.

DELBRASSINE, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*. Créteil : C.R.D.P. de l'Académie de Créteil – Joie par les Livres.

DELBRASSINE, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

FRIER, C. (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

GIASSON, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.

LEBRUN, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Fernelmont : Intercommunication & EME.

LAGACHE, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.

LE MANCHEC, C. (2000). *L'adolescent et le récit : pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*. Paris : Éditions de l'École.

LEON, R. (1994). *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette.

MAGA, J.-J. & MERON, C. (1990). *Le défi-lecture. Pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : Chronique sociale.

PASA, L., RAGANO, S. & FIJALKOW, J. (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : E.S.F.

PELTIER, M. (1995). *Apprendre à aimer lire*. Paris : Hachette.

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

POSLANIEC, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette.

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

TAUVERON, C. (dir.) (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.

LITTÉRATURE FRANÇAISE DE BELGIQUE

ARON, P. & CHATELAIN, F. (2008). *Manuel et anthologie de la littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Le Cri.

BERTRAND, J.-P., BIRON, M., DENIS, B. & GRUTMAN, R. (2003). *Histoire de la littérature belge 1830-2000*. Paris : Fayard.

DENIS, B. & KLINKENBERG, J.-M. (2005). *La littérature belge*. Bruxelles : Labor.

LUC, A.-F. (1990). *Le naturalisme belge*. Bruxelles : Labor.

PAQUE, J. (1989). *Le symbolisme belge*. Bruxelles : Labor.

QUAGHEBEUR, M. (1998). *Balises pour l'histoire des lettres belges*. Bruxelles : Labor.

TOUSSAINT, F. (1986). *Le surréalisme belge*. Bruxelles : Labor.

WEISGERBER, J. (dir.) (1991). *Les avant-gardes littéraires en Belgique*, Bruxelles : Labor.

NOUVELLES TECHNOLOGIES ET NUMÉRIQUE

BIAGINI, C. (2012). *L'emprise numérique. Comment internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*. Montreuil : Éditions l'Échappée.

BUTSTRAEN, C. (2012). *Internet, mes parents, mes profs et moi. Apprendre à surfer responsable*. Bruxelles : De Boeck.

CARR, N. (tr. fr. 2011). *Internet rend-il bête ?* Paris : Robert Laffont.

CASATI, R. (2013). *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire*. Paris : Albin Michel.

CASSILI, A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?* Paris : Le Seuil.

ICHBIACH, D. (2007). *Les mots de l'informatique*. Campus Press.

LEBRUN, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

MAIGRET, E. & MACE, E. (2005). *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*. Paris : Armand Colin.

MONOD, J.-C. (2013). *Écrire à l'heure du tout message*. Paris : Flammarion.

NEWTON, H. (2000). *Le Newton, Nouveau Dictionnaire des télécommunications, de l'informatique et de l'internet*. Osman Eyrolles Multimédia.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : E.S.F

(1997) *Dictionnaire de l'informatique, le vocabulaire normalisé*. ISO/AFNOR.

ORAL

BLANCHE-BENVÉNISTE, C. (1990). *Approches de la langue parlée en français*. Paris-Gap : Ophrys.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : E.S.F.

DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2012). *Explorer l'exposé*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

FRANKLAND, M. (1988). *La communication orale efficace*. Lava : Mondia Éditeurs.

HALTE, J.-F. & RISPAIL, M. (dir.) (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.

LE MANCHEC, C. (2001). *Pratique orale de la langue*. Paris : Bordas.

MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

MAURER, B. (éd.) (2003). *Didactiques de l'oral*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

MOUCHON, J., SARRAZAC, J.-P. & VANOYE, F. (1981). *Pratiques de l'oral*. Paris : Armand Colin.

RENE, C. & WILLIAME, C. (1994). *La communication orale*. Paris : Nathan.

WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

ORTHOGRAPHE

ALLAL, L., BETRIX-KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires de Fribourg.

BRISSAUD, C. & BESSONAT, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Paris-Grenoble : Delagrave et CRDP de l'Académie de Grenoble.

DUPRIEZ, D. (2009). *La nouvelle orthographe en pratique*. Bruxelles : De Boeck.

FAYOL, M. & JAFFRE, J.-P. (2008). *Orthographe*. Paris : P.U.F.

MANESSE, D., COGIS, D., DORGANS, M. & TALLER, C. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : E.S.F.

VAUGUER, C. & LEEMAN, D. (dir.) (2007). *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classe*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

WILMET, M. (1999). *Le participe passé autrement. Protocole d'accord, exercices et corrigés*. Bruxelles : De Boeck.

POÉSIE

ADAM, J.-M. (1986). *Pour lire le poème*. Bruxelles : De Boeck.

AQUIEN, M. (1990). *La versification*. Paris : P.U.F.

AQUIEN, M. & HONORE, J.-P. (1997). *Le renouvellement des formes poétiques au XIX^e siècle*. Paris : Nathan.

BANCQUART, M.-C. (1996). *La poésie en France du surréalisme à nos jours*. Paris : Éditions Marketing.

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

FOURCAUT, L. (1997). *Lectures de la poésie française moderne et contemporaine*. Paris : Nathan.

FRONTIER, A. (1992). *La poésie*. Paris : Belin.

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

SANDRAS, M. (1995). *Lire le poème en prose*. Paris : Dunod.

TURIEL, F. (1998). *L'analyse littéraire de la poésie*. Paris : Armand Colin & Masson.

VAILLANT, A. (1992). *La poésie. Initiation aux méthodes d'analyse des textes poétiques*. Paris : Nathan.

PRESSE

AGNES, J. & SAVINO, J. (1998). *Apprendre avec la presse*. Paris : Retz.

ANTOINE, F., DUMONT, J.-F., MARION, P. & RINGLET, G. (1987). *Écrire au quotidien. Du communiqué de presse au nouveau reportage*. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière.

CHEREUL, P.-Y. (1989). *Le code de l'information*. Lyon : Chronique Sociale.

CIPRA, A. & HERMELIN, C. (1981). *La presse, un outil pédagogique*. Paris : Retz.

COTTERET, J.-M. (2000). *La magie du discours. Précis de rhétorique audiovisuelle*. Paris : Michalon.

DURANDIN, G. (1993). *L'information, la désinformation et la réalité*. Paris : P.U.F.

GRUSELIN, P. (1990). *Pratiquer la presse écrite*. Bruxelles : Labor.

HERVOUET, L. (1993). *Apprendre avec l'actualité. Théorie et pratique de l'événement*. Paris : Retz.

HUSSON, D. & ROBERT, O. (1991). *Profession journaliste. Sources d'information, typologie d'articles, style d'écriture, éthique... 100 conseils pratiques*. Paris : Eyrolles.

LITS, M. (dir.) (1993). *La peur, la mort et les médias*. Bruxelles : Éditions Vie Ouvrière.

MOULLAUD, M. & TETU, J.-F. (1989). *Le journal quotidien*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

ROUDIÈRE, G. (1999). *Décrypter les débats télévisés. Outils et pratiques*. Paris : E.S.F.

RÉCIT DE FICTION

ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Le Seuil.

DUMORTIER, J.-L. & PLAZANET, F. (1980). *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.

DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

DUMORTIER, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits et très mauvais narratologues, mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

DURRER, S. (1999). *Le dialogue dans le roman*. Paris : Nathan.

GOLDSTEIN, J.-P. (1999). *Lire le roman*. Bruxelles : De Boeck.

JOUVE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : P.U.F.

JOUVE, V. (1997). *La poétique du roman*. Paris : SEDES.

PAGEAUX, D.-H. (1995). *Naissances du roman*. Paris : Klincksieck.

REUTER, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Bordas.

SAVOIRS LANGAGIERS

BAAR, M. & LIEMANS, M. (1995). *Échos de paroles. Lire/écrire le discours des personnages*. Bruxelles : Labor.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BARBAZAN, M. (dir.) (2013). *Énonciation, texte, grammaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BEGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck

BOUX-LEEMAN, D. (1993). *La grammaire ou la galère*. Paris-Toulouse : Bertrand-Lacoste & CRDP Midi Pyrénées.

CAMPANA, M. & CASTINCAUD, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris : E.S.F.

CHARMEUX, E., GRANDATY, M. & MONIER-ROLAND, F. (2001). *Une grammaire d'aujourd'hui, I, II et III*. Toulouse : SEDRAP.

CHARTRAND, S.G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRIFCOR Inc.

COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles : De Boeck.

- COMBETTES, B. (1992). *L'organisation du texte*. Metz : Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- COMBETTES, B. & TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DAHLET, V. (2003). *Ponctuation et énonciation*. s.l. : Ibis Rouge Éditions.
- DENYER, M., ROSIER, L. & THYRION, F. (2003). *Langue. Référentiel*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. & SIMARD, C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval & AiRDF.
- DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur : Presse Universitaires de Namur.
- DUPONT, D., FAUVAUX, T. & GHENET, M. (1994). *La dynamique de l'information*. Bruxelles : De Boeck.
- GADET, F. (2003). *La variation en français*. Paris-Gap : Orphys.
- GARDES-TAMINE, J. (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris : Belin.
- GREVISSE, M. & GOOSSE, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française*. Bruxelles : De Boeck.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- KLINKENBERG, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen*. Paris : P.U.F.
- MAINGUENEAU, D. (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- MAINGUENEAU, D. & PELLET, E. (2005). *Les notions grammaticales au collège et au lycée*. Paris : Belin.
- PAVEAU, A.-M. & ROSIER, L. (2008). *La langue française. Passions et polémiques*. Paris : Vuibert.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : P.U.F.
- REY, A., DUVAL, F. & SIOUFFI, G. (2007). *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris : Perrin.
- SAUTOT, J.-P. & LEPOIRE-DUC, S. (2010). *Expliquer la grammaire. Comprendre les concepts de la langue*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- SARFATI, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan.

SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2014). *Cent fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Paris : Bréal.

SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2012). *Cent fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal.

TOMASSONE, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire I et II*. Paris : Delagrave.

TOMASSONE, R. (dir.) (2001). *Une langue : le français*. Paris : Hachette.

VAN RAEMDONCK, D., avec M. DETAILLE et L. MEINERTZHAGEN (2015). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Bruxelles : Peter Lang. (téléchargeable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/referentiel/>)

VAN RAEMDONCK, D. & L. MEINERTZHAGEN (depuis 2009). *Site de la recherche sur le discours grammatical à l'école*. <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/>

VARGAS, C. (dir.) (2004). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

WILMET, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Louvain-la-Neuve-Paris : Duculot & Hachette.

YAGUELLO, M. (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Le Seuil.

STYLISTIQUE ET RHÉTORIQUE

BONHOMME, M. (1998). *Les figures clés du discours*. Paris : Le Seuil.

FROMILHAGUE, C. & SANCIER, A. (1991). *Introduction à l'analyse stylistique*. Paris : Bordas.

KOKELBERG, J. (1991). *Les techniques du style. Vocabulaire, figures de rhétorique, syntaxe, rythme*. Paris : Nathan.

TEXTES D'IDÉES ET ESSAIS

BAAR, M. & LIEMANS, M. (1999). *Lire l'essai*. Bruxelles : De Boeck.

COSSUTA, F. (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas.

LITS, M. (1993). *L'essai*. Bruxelles : Didier-Hatier.

THÉÂTRE

BERTRAND, D. (1999). *Lire le théâtre classique*. Paris : Dunod.

CLEMENT, B. (1999). *La tragédie classique*. Paris : Le Seuil.

CORVIN, M. (1994). *Lire la comédie*. Paris : Dunod.

COUPRIE, A. (1994). *Lire la tragédie*. Paris : Dunod.

DUFLET, J.-P. & PETITJEAN, A. (2013). *Approches linguistiques des textes dramatiques*. Paris : Garnier.

MIGNON, P.-L. (1986). *Le théâtre du XX^e siècle*. Paris : Gallimard.

MACE-BARBIER, N. (1999). *Lire le drame*. Paris : Dunod.

PRUNER, M. (1998). *L'analyse du texte de théâtre*. Paris : Dunod.

RYNGAERT, J.-P. (1991). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Bordas.

RYNGAERT, J.-P. (1993). *Lire le théâtre contemporain*. Paris : Dunod.

UBERSFELD, A. (1993). *Le drame romantique*. Paris : Belin.

UBERSFELD, A. (1996). *Lire le théâtre ; L'école du spectateur ; Le dialogue théâtral* (3 vol.). Paris : Belin.

UBERSFELD, A. (1996). *Les termes-clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Le Seuil.

VOCABULAIRE

CALAQUE, E. (2001). *Les mots en jeu. L'enseignement du vocabulaire*. Paris-Grenoble : Delagrave & CRDP de l'Académie de Grenoble.

CALAQUE, E. & DAVID, J. (dir.) (2004). *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.

LEBRUN, Cl. (2008). *1000 mots pour réussir. Français 2^e – Terminale*. Paris : Belin.

LEBRUN, Cl., POUMAREDE, G. & DAVOT, F. (2002). *800 mots pour réussir. 4^e-3^e*. Paris : Belin.

MEL'ČUK, I. & POLGUÈRE, A. (2007). *Lexique actif du français. L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20.000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.

MORTUREUX, F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

PICOCHÉ, J. (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du français*. Paris : Nathan.

PICOCHÉ, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.

THIRY, P., DIDIER, J.-J., MOREAU, Ph. & SERON, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste. 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles : Duculot.

VANCOMELBEKE, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

MANUELS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

ARON, P. & CHATELAIN, F. (2008). *Manuel et anthologie de la littérature belge à l'usage des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Le Cri.

BON, F. (2005). *Tous les mots sont adultes. Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris : Fayard.

CEBE, S., GOIGOUX, R., PEREZ-BACQUE, M. & RAGUIDEAU, Ch. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes*. Paris : Retz.

CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

FANCHON, N. & LIEMANS, M. (2001). *Écrire et faire lire des consignes*. Bruxelles : Enseignement de la Communauté française.

FRANCISE, A. & MARION, C. (2012). *Fiches-outils relatives aux savoirs langagiers (1). Enseignement secondaire général et qualifiant*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

GOSSELIN, F. (dir.) (2013). *Lecture accompagnée de textes longs. Séquences destinées au troisième degré de l'enseignement qualifiant*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

HADDAD, H. (2006). *Le nouveau magasin d'écriture*. Paris : Éditions Zulma.

LEBRUN, Cl. (2008). *1000 mots pour réussir. Français 2^e – Terminale*. Paris : Belin.

LEBRUN, Cl., POUMAREDE, G. & DAVOT, F. (2002). *800 mots pour réussir. 4^e-3^e*. Paris : Belin.

LIEMANS, M. (2004). *Le résumé de texte. Écrire au troisième degré de l'enseignement secondaire (1)*. Enseignement de la Communauté française.

LIEMANS, M. (dir.) (2012). *Français pour se qualifier*. Louvain-la-Neuve : Van In.

THIRY, P., DIDIER, J.-J., MOREAU, Ph. & SERON, M. (2000). *Vocabulaire français. Trouver et choisir le mot juste. 550 exercices pour enrichir son vocabulaire et améliorer son style*. Bruxelles : Duculot.

VAN RAEMDONCK, D. & MEINERTZHAGEN, L. (2015). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. (téléchargeable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/cadretheorique>)

VERMEERSCH, G. (1996). *La petite fabrique d'écriture*. Paris : Magnard.

YAICHE, F. (2002). *Photos-expressions*. Paris : Hachette.

7. Les personnes ressources du réseau de l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Centre d'Autoformation et de Formation continuée de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Service de Conseil et de soutien pédagogiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles

OUTILS
D'ACCOMPAGNEMENT
AU PROGRAMME
464/2015/240

GRILLES D'ÉVALUATION

Table des matières

Ce document, sous sa forme informatique, présente un sommaire interactif : cliquer sur un titre renvoie à la section visée.

1. Introduction	3
1.1. Rappel des critères d'évaluation.....	3
1.2. Attendus	4
2. Dispositifs didactiques pour le deuxième degré	5
2.1. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé traitant d'un genre de récit et les surligner en vue de dresser la carte d'identité du genre en question	5
2.2. Réaliser un fichier pour une bibliothèque scolaire	5
2.3. Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative	6
2.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société.....	7
3. Dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés.....	9
3.1. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société.....	9
3.2. Écrire la fin d'un récit de fiction	10
3.3. Composer un poème à partir de poèmes existants.....	11
3.4. Converser avec un personnage de fiction confronté à un problème	12
3.5. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau.....	13
4. Dispositifs didactiques pour le troisième degré	15
4.1. Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique.....	15
4.2. Rédiger la présentation d'un courant pictural	16
4.3. Présenter une œuvre en vue de... ..	17
4.4. Négocier en vue d'aboutir à une position commune	18
4.5. Parodier une publicité	19
4.6. Écrire le portrait d'un personnage de fiction à la manière de... ..	20
4.7. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle.....	21

1. Introduction

Le programme de français destiné aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement qualifiant présente des exemples de dispositifs didactiques élaborés sur la base du référentiel.

Les pages qui suivent proposent, à titre d'exemples également, des grilles d'évaluation des tâches de transfert finalisant ces dispositifs. Ces grilles sont construites conformément aux prescrits du référentiel, tels qu'ils sont précisés et commentés dans le programme, au chapitre 2.3. consacré à l'évaluation (pages 24 à 37).

1.1. Rappel des critères d'évaluation

La lisibilité/L'audibilité

C'est la condition *sine qua non* pour que le destinataire ait accès à l'énoncé. Si l'énoncé est totalement illisible ou inaudible, l'évaluation est différée dans la mesure du possible.

Le critère de lisibilité aura un poids qui évoluera au cours du temps. Ainsi, il peut être important en 3P, mais, dès le début du 3^e degré, le poids de ce critère sera minime.

La pertinence

Elle sera évaluée en prenant en considération les trois indicateurs suivants :

- l'intention que le discours doit réaliser,
- le genre auquel ce discours doit s'apparenter,
- la thématique que ce discours doit développer.

Ce critère est prépondérant et interviendra pour au moins 50% du total de l'évaluation de la tâche de transfert. Chaque indicateur en sera pondéré.

L'intelligibilité

Ce critère est d'ordre linguistique et sera évalué en prenant en considération...

- la clarté lexicale de l'énoncé : utilisation des mots appropriés ;
- l'absence de connivence culturelle : l'émetteur ne doit pas tabler sur des connaissances réelles ou hypothétiques du destinataire quant à l'œuvre dont il parle, le discours résumé, le sujet exposé...
- les choix syntaxiques : sans équivoque et explicitant chaque fois que nécessaire les relations sémantiques ;
- la ponctuation ou les pauses (à l'oral) ;
- la cohésion textuelle (progression thématique, connecteurs, anaphores, compatibilité des temps verbaux, chaînes d'accords, marques de la posture énonciative) ;
- l'organisation textuelle (segmentation, titraille, listes...) ;
- la densité de l'information et sa proportion acceptable d'implicite.

La recevabilité (linguistique et sociale)

Un énoncé peut être jugé plus ou moins acceptable pour diverses raisons liées à la situation de communication.

Elles tiennent au respect ou non...

- des règles de politesse,
- des valeurs citoyennes de nos sociétés démocratiques,
- des normes linguistiques en vigueur dans la situation de communication : registre de discours, orthographe lexicale et grammaticale, formation des temps et des modes, syntaxe.

Les critères de lisibilité/audibilité, d'intelligibilité et de recevabilité peuvent être évalués de manière globale, sans détail de pondération. Néanmoins, les indicateurs qui auront fait l'objet d'un apprentissage approfondi au cours de la séquence pourront être évalués spécifiquement et se voir accorder plus d'importance.

1.2. Attendus

Chaque grille proposée ci-après comporte une colonne « Attendus ». Cette notion correspond non pas à la perfection (le maximum de la note), mais au niveau de maîtrise que l'on peut raisonnablement attendre d'un élève compte tenu de paramètres comme :

- le moment de l'apprentissage,
- la familiarité avec la tâche,
- la complexité des supports,
- voire le profil d'un élève particulier.

2. Dispositifs didactiques pour le deuxième degré

2.1. Sélectionner des informations dans un texte informatif imprimé traitant d'un genre de récit et les surligner en vue de dresser la carte d'identité du genre en question

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	<i>Non activé</i>		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• sélection d'informations nécessaires et suffisantes		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Soin de la copie		

2.2. Réaliser un fichier pour une bibliothèque scolaire

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• sélection des informations nécessaires et suffisantes• organisation des informations• utilisation conventionnelle des marques (typo)graphiques Respect de la thématique		
Intelligibilité	<i>Non activé</i>		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale Soin de la copie		

2.3. Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• sélection d'informations nécessaires et suffisantes• absence de déformation du texte source• absence de prise de position personnelle• respect du système des temps• respect du format		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• anaphores• connecteurs		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale• orthographe grammaticale• syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Soin de la copie		

2.4. Rédiger un avis argumenté sur un fait de société

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• présence d'une thèse• présence de X arguments bien distincts• compatibilité des arguments Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• anaphores• connecteurs nécessaires• organisation textuelle (segmentation)		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe lexicale• orthographe grammaticale• syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

3. Dispositifs didactiques pour les deuxième et troisième degrés

3.1. Émettre oralement un avis argumenté relatif à un fait de société

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit Pauses		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• présence d'une thèse• présence de X arguments distincts• présence d'illustration des arguments• compatibilité des arguments• impression de parole spontanée Respect de la durée Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• anaphores• connecteurs		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation Respect des valeurs promues par l'École Règles de politesse		

3.2. Écrire la fin d'un récit de fiction

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'une situation finale (et d'un élément équilibrant) • situation finale (et élément équilibrant) en cohérence avec le récit à terminer <ul style="list-style-type: none"> - respect du choix du narrateur - respect de l'univers de l'histoire (cadre et évènements) - respect du système de temps utilisé dans le texte source - respect des caractéristiques des personnages - respect du registre de discours du récit à terminer - utilisation de procédés susceptibles de produire de l'agrément 		Bonus
Intelligibilité	Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • anaphores • compatibilité des temps verbaux • organisation textuelle <ul style="list-style-type: none"> - marque du discours rapporté (éventuel) 		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe grammaticale • orthographe lexicale • formation des temps • syntaxe et ponctuation Soin de la copie		

3.3. Composer un poème à partir de poèmes existants

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• mise en page• présence d'un titre• utilisation de fragments présents dans les hypotextes• cohérence interne à la production• utilisation de procédés poétiques (figures de style, jeu sur les sonorités, mesure...) Adéquation à la thématique		Bonus
Intelligibilité	<i>Non activité</i>		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe grammaticale• orthographe lexicale Soin de la copie		

3.4. Converser avec un personnage de fiction confronté à un problème

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit Pauses		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • nombre et types d'interactions • alternance des tours de parole • impression de parole spontanée • respect de la cohérence avec l'œuvre source • expression d'un point de vue personnel et sa justification Respect des consignes de durée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique Cohésion textuelle (enchaînement des interventions)		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Respect des règles de politesse Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation Respect des valeurs promues par l'École		

3.5. Défendre oralement un jugement de gout sur un tableau

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit Pauses		
Visibilité	Support (reproduction d'œuvre picturale) visible pour l'auditoire		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'un jugement de gout • présence de X motifs • développement des motifs • cohérence entre jugement et motifs • marques de l'intersubjectivité • impression de parole spontanée Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • organisation manifeste de l'exposé 		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Registre de discours adapté Respect des règles de politesse Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

4. Dispositifs didactiques pour le troisième degré

4.1. Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none">• concision• neutralité et fidélité aux textes sources• sélection des informations adéquate à la problématique• confrontation des textes sources (présence d'une démarche comparative)• intégration de la pensée d'autrui correctement formulée Respect des consignes de longueur		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none">• clarté du plan• anaphores• compatibilité des temps verbaux• connecteurs• ... Organisation textuelle (segmentation) Réduction des implicites		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none">• orthographe grammaticale• orthographe lexicale• syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Soin de la copie Respect des consignes de présentation : <ul style="list-style-type: none">• support• indications (en-tête,...)		

4.2. Rédiger la présentation d'un courant pictural

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • sélection d'informations nécessaires et suffisantes • absence de déformation des textes sources • absence de prise de position personnelle Structure conforme aux consignes Respect de la longueur imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • anaphores • connecteurs • compatibilité des temps verbaux Organisation textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • segmentation • titrage 		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe grammaticale • orthographe lexicale • syntaxe et ponctuation Registre de discours adapté à la situation de communication Soin de la copie		

4.3. Présenter une œuvre en vue de...

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité Visibilité	Puissance vocale Articulation Débit Support visible pour l'auditoire		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • sélection d'informations nécessaires et suffisantes • absence de déformation des textes sources • absence de prise de position personnelle • présence d'une ouverture et d'une clôture • impression de parole spontanée • utilisation appropriée du support visuel Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Cohésion textuelle (organisation manifeste de l'exposé) : <ul style="list-style-type: none"> • introduction • développement • conclusion Pauses		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

4.4. Négocier en vue d'aboutir à une position commune

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit Pauses		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'une thèse • développement d'une argumentation (X arguments développés) • compatibilité des arguments • marques de l'intersubjectivité • prise en compte des arguments des interlocuteurs • contribution à l'élaboration d'une décision commune • impression de parole spontanée Adéquation à la thématique		
Intelligibilité	Clarté lexicale Présence de marques linguistiques de la prise en compte de la parole d'autrui Respect du tour de parole		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Modes de réaction à la parole d'autrui Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des règles de politesse Respect des valeurs promues par l'École Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

4.5. Parodier une publicité

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Mise en page Qualité de l'image		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • perceptibilité de l'hypotexte • transformation parodique de l'hypotexte : <ul style="list-style-type: none"> - image - texte - portée symbolique (éventuelle) • cohérence entre le texte et l'image • utilisation de procédés susceptibles de produire de l'agrément. 		Bonus
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/ponctuation Adéquation texte/image		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe grammaticale • orthographe lexicale Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie		

4.6. Écrire le portrait d'un personnage de fiction à la manière de...

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Lisibilité	Tracé des lettres/typographie (police, taille) Séparation des mots Coupure correcte des mots en fin de ligne Mise en page		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • adéquation formelle à l'œuvre imitée (y compris la syntaxe, la cohésion et l'organisation textuelle) • perceptibilité de la source • cohérence avec le récit « amplifié » et plus particulièrement avec le personnage portraituré • perceptibilité de l'intention (plaisir, jeu, critique, hommage, ...) 		
Intelligibilité	Clarté lexicale Cohérence sémantique du pastiche créé Clarté syntaxique et cohésion textuelle : non activées puisque calquées sur le modèle (pertinence au genre)		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • orthographe grammaticale • orthographe lexicale • syntaxe et ponctuation • vocabulaire : richesse et précision Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des valeurs promues par l'École Soin de la copie Respect des consignes de présentation : <ul style="list-style-type: none"> • support • indications (en-tête,...) 		

4.7. Inciter ses condisciples à partager une expérience culturelle

Critères	Indicateurs	Attendus	Pondération
Audibilité	Puissance vocale Articulation Débit Pauses		
Pertinence	Respect de l'intention et du genre : <ul style="list-style-type: none"> • présence d'une thèse incitative • développement d'une argumentation à visée incitative (X facteurs d'agrément développés) • compatibilité des arguments • marques de l'intersubjectivité • impression de parole spontanée Absence d'allusions incompréhensibles à l'œuvre Respect de la durée imposée		
Intelligibilité	Clarté lexicale Clarté syntaxique/pauses Cohésion textuelle : <ul style="list-style-type: none"> • organisation manifeste de l'exposé • anaphores • connecteurs 		
Recevabilité	Normes linguistiques : <ul style="list-style-type: none"> • syntaxe de l'oral Registre de discours adapté à la situation de communication Respect des règles de politesse Respect des valeurs promues par l'École Communication paraverbale et non verbale adaptée à la situation		

CADRE THÉORIQUE POUR L'ENSEIGNANT: SYSTÈME GRAMMATICAL

VAN RAEMDONCK Dan
MEINERTZHAGEN Lionel

CADRE THÉORIQUE POUR L'ENSEIGNANT: SYSTÈME GRAMMATICAL

Cet outil a été réalisé par Dan VAN RAEMDONCK, professeur de linguistique française à l'Université Libre de Bruxelles et à la Vrije Universiteit Brussel, et Lionel MEINERTZHAGEN, maître en langues et littératures françaises et romanes de l'Université Libre de Bruxelles.

Note au lecteur

Tous les termes grammaticaux de cet outil sont explicités dans le Glossaire (pp.81-95).

Table des matières

La version informatique de ce document offre une table des matières et des renvois internes interactifs : cliquer sur un titre renvoie à la section visée.

Introduction	3
La mise en relation de l'apport au support	4
1. Du texte à la phrase	7
1.1. Genre de texte et type de progression thématique	7
1.2. Anaphore et déixis	9
2. La phrase comme unité de communication	11
2.1. La voix.....	15
2.2. La focalisation ou mise en évidence.....	17
2.3. Le système de la ponctuation	18
3. La phrase comme réseau de fonctions	23
3.1. L'énonciation	23
3.1.1. Qui parle ?.....	24
3.1.2. Comment on parle ?	26
3.1.3. Les autres traces de l'énonciation	27
3.2. L'énoncé.....	28
3.2.1. La syntaxe.....	28
3.2.2. Multiplicité et complexité.....	31
3.2.3. Les fonctions.....	32
3.2.4. La portée	36
4. La phrase comme réseau de structures intégratives	41
4.1. Les groupes.....	41
4.1.1. La phrase simple (GP1).....	43
4.1.2. Le groupe déterminatif (GD)	44
4.1.3. Le groupe prédicatif second (GP2)	45
4.2. Du groupe à la classe de mots.....	48

5. Les classes de mots.....	51
5.1. Le mode d'accès à l'extension.....	51
5.2. Le type de définition	52
5.2.1. La pronominalisation.....	53
5.3. Le mode de fonctionnement : le mécanisme d'apport d'information	54
5.3.1. La détermination	55
5.3.2. La prédication	55
5.4. Le mode de flexion.....	56
5.4.1. Les catégories grammaticales.....	56
5.5. Parallélisme entre fonctions et classes de mots.....	57
5.5.1. Les cas de transposition à l'intérieur d'un groupe déterminatif (nominal)..	58
5.5.2. Différence de traitement entre niveaux : entre groupes et à l'intérieur du groupe déterminatif.....	59
5.5.3. Différence de traitement selon le type de groupe déterminatif	59
5.6. Focus sur l'adjectif	60
5.6.1. Les types d'adjectifs	60
5.6.2. Les adjectifs en fonctionnement de déterminant	61
5.7. Focus sur le verbe	65
5.7.1. Le mode	65
5.7.2. La personne	66
5.7.3. Le temps	66
5.7.4. L'aspect.....	67
5.7.5. Formes et composition	70
5.8. Le mécanisme d'accord.....	71
5.8.1. Règle générale d'accord.....	72
5.8.2. Les types d'accord réguliers.....	72
5.8.3. Exceptions principales concernant l'accord du participe 2 suivi de son support.....	73
5.9. Les classes de mots : récapitulatif	74
6. La variation	75
6.1. Un exemple de variation : le registre de langue.....	75
6.2. Les facteurs de variation	75
7. Conclusion	79
8. Glossaire	81
9. Bibliographie sommaire	98

Introduction

On ne parle pas pour ne rien dire. On le dit bien souvent. Dès lors, lorsque l'on parle, lorsque l'on écrit, notre intention est théoriquement de transmettre une information, de communiquer à autrui (ou à soi-même dans le cas d'un journal intime) un message que celui-ci aura à interpréter. Ce message dit quelque chose du monde qui entoure celui qui parle, représente ce monde, ou essaie d'agir sur lui. Il rend compte d'un point de vue posé sur le monde et le traduit en mots à des fins tantôt utilitaires de transmission de message ou d'action sur le monde, tantôt gratuites, plus esthétiques.

Dans le monde qui nous entoure, nous distinguons des entités, des objets (personnels, animés ou non), nous les regardons en telle manière que nous les mettons en relation les uns avec les autres. Nous émettons des jugements à leur propos, les décrivons, les précisons. Nous parlons de situations, de faits, nous développons des points de vue à leur propos, nous défendons ces points de vue, les argumentons. Bref, nous sommes bavards...

Nous enchainons les phrases, les paragraphes, construisons des textes, voire des livres.

La grammaire d'une langue essaie de rendre compte du fonctionnement de celle-ci, en décrivant notamment les règles qui régissent l'organisation et la combinaison des mots entre eux. Un manuel constitue une introduction à une manière de dire cette grammaire. En effet, la grammaire pour la grammaire est de peu d'intérêt pour un élève. Les activités d'étiquetage ou de formulation pratiquées souvent pour elles-mêmes sont peu enrichissantes et ne permettent guère d'envisager la plus-value d'une analyse grammaticale dans l'interprétation d'un message.

L'approche proposée ici est une approche descriptive qui désacralise la norme séculaire, en lui rendant sa place d'usage particulier, de référence, non pas par esprit d'opposition au communément admis, au traditionnellement établi, mais parce que la langue évolue. Notre langue est plus que jamais vivante, et le modèle qui en dévoile le système formel et les règles de fonctionnement doit être adapté à ses nouvelles rondeurs.

L'objectif de ce cadre théorique est de restituer à la grammaire son pouvoir explicatif, en réduisant la terminologie et en recentrant le discours grammatical sur les mécanismes à l'œuvre lorsque nous communiquons.

La plupart du temps, nous choisissons de parler à propos de quelque chose. Ce quelque chose est la base d'un développement plus ou moins long : nous apportons de l'information à propos de ce qui peut être vu comme un support. On pourrait considérer que **tout acte de langage consiste en la mise en relation d'un apport de signification à un support de signification**. Cette relation apport-support est l'élément primordial de la communication. Dès lors, pour pouvoir rendre compte de la communication, il est essentiel de retrouver sous tous les mécanismes à l'œuvre dans la communication cette même relation apport-support de signification.

Étudier une langue, de surcroît sa langue maternelle, consiste à disposer des outils nécessaires à encoder et décoder du sens. En d'autres termes, il s'agit d'être capable, en autonomie, de construire et défaire des réseaux de sens. Ces réseaux sont des mises

en relations de groupes de mots chacun constitué d'un élément support d'information – ce dont il est question – et d'un élément apport d'information – ce qui en est dit.

C'est pourquoi l'essentiel du discours théorique reposera sur la relation élémentaire apport-support et visera à en identifier les deux éléments et préciser la nature du lien. Chaque couple de ce type formant un groupe, la procédure d'analyse sera à répéter de manière récursive.

Enfin, ce document, quoique destiné à l'enseignement de la grammaire en contexte scolaire, est adressé aux seuls enseignants, auxquels revient la charge, d'une part, de se construire un système grammatical complet et cohérent, d'autre part, de transposer didactiquement les concepts utiles à la classe. Tout ce qui se trouve décrit ici vise à permettre à l'enseignant de se construire son système grammatical. Tout ne doit donc pas être ni transmis aux ni co-construit avec les élèves en classe. Cela signifie que l'enseignant aura dès lors à choisir de mobiliser en classe tel ou tel concept, tel ou tel terme, en fonction des nécessités de la situation d'enseignement.

La mise en relation de l'apport au support

La mise en relation entre un apport et un support de signification est donc fondamentale à tous les niveaux d'encodage/décodage de la langue. D'abord, la **structure discursive** procède par la mise en relation d'un propos¹ (de quoi est-il question ?) et du commentaire (qu'en dit-on ?), en s'appuyant sur la **structure communicative** tributaire, elle, de l'**intention de communication** du locuteur/scripteur : sa volonté d'interroger ou enjoindre aura également une répercussion directe sur le choix de l'élément placé en position de support ou d'apport ; mais cette configuration est elle-même dépendante de la **structure textuelle** en présence et de la progression thématique qu'elle implique, ainsi que des **structures énonciatives** jugées pertinentes. Au niveau de la phrase comme unité de communication, la **structure informative** est organisée en deux zones (zone thématique, initiale, de l'information connue et zone rhématique de l'information nouvelle). Toujours à ce niveau phrastique, la **structure logique**, qui renvoie à la manière d'envisager le procès² dont il est rendu compte tout au long du commentaire, sera la première à affecter directement la **structure phrastique**, entraînant, par exemple, l'inversion, le placement ou le déplacement des éléments thématiques et rhématiques, qui ne sont jamais, au niveau de la **structure**

¹ Le terme **propos** est ambigu. En langage courant, il dit soit ce dont on parle (à quel propos ?), soit ce qu'on en dit (le propos tenu). Certaines théories utilisent le terme **propos** dans la deuxième acception comme apport d'information à un **thème**. Dans la mesure où nous différencierons les niveaux de structure informative/discursive et logique, nous devons réorganiser les termes en paires d'opposition suivantes : **propos/commentaire** (structure informative/discursive, où **propos** est utilisé dans la première acception ; le **commentaire** est ce qu'on dit du **propos** ; le **commentaire** pourra être plus ou moins long (de la phrase au livre, voire à la collection, en passant par le paragraphe et le chapitre)) ; **thème/rhème** (structure logique, où le **thème** est ce dont on parle dans le cadre du procès envisagé et décrit ; le **rhème** est ce qu'on dit du **thème**, toujours dans le cadre de ce procès).

² Événement, fait, ou situation du monde dont l'énonciateur rend compte à partir d'un verbe par la mise en relation logique d'un thème et d'un rhème (ce dont on parle, dont on affirme ou nie quelque chose et ce qu'on en dit), prélude au formatage en phrase.

syntaxique, qu'un jeu sur les positions noyau – déterminant/prédictat³ (dans chaque **structure intégrative**). Cette mise en relation d'apport à support de sens (**structure sémantique**), permet la répartition des mots en **classes** et la description de leur **fonction (structure morphosyntaxique)**. De la même manière, elle permet de régler les questions relatives à l'accord, vu comme un mécanisme assurant la cohésion (**structure cohésive**) entre un apport de signification (receveur d'accord) et son support (donneur d'accord).

Ci-dessous un tableau illustrant que la relation apport-support (la structure ternaire apport-support-relation) est à la base et/ou tributaire de chacune des structures exploitées par la langue.

Structure	Implication du support et de l'apport
Communicative <ul style="list-style-type: none"> • Intentionnelle • Textuelle • Énonciative 	De quoi parle-t-on ? Qu'en dit-on ? Quelle intention ? Quel genre ? Quelle progression ? De quelle manière, eu égard à la situation de communication ?
Discursive	Propos – commentaire
Logique	Thème – rhème
Informative <ul style="list-style-type: none"> • Linéarisation de phrase 	Information connue – information nouvelle Zone thématique – zone rhématique
Sémantique	Support – apport
Syntaxique Structure intégrative <ul style="list-style-type: none"> • Phrastique • Autres 	Noyau – déterminant/prédictat Groupe prédicatif premier (Noyau – prédicat 1 ^{er}) Groupe déterminatif (Noyau – déterminant) / Groupe prédicatif 2 nd (Noyau – prédicat 2 nd)
Morpho-syntaxique <ul style="list-style-type: none"> • Fonction • Classe 	Noyau, déterminant, prédicat, ligature Mots à fonctionnement prototypique de noyau (noms, pronoms), déterminant (adjectifs, adverbes), prédictat (verbes), ligature (connecteurs)
Cohésive (accord)	Support/donneur d'accord – apport/receveur d'accord

³ **Noyau** est la fonction généralement endossée par un support d'information, tandis que **déterminant** et **prédictat** sont des fonctions qui relèvent de l'apport d'information ou de signification : le premier réduit l'extension (l'ensemble des êtres, objets, faits ou situations du monde auxquels le mot-support peut être appliqué), ou donne une indication de la quantité des objets du monde auxquels le support est effectivement appliqué ; le deuxième ne porte pas atteinte à cet ensemble (voir 3.2.3. « Les fonctions », p. 32).

1. Du texte à la phrase

Le texte, qu'il soit oral ou écrit, vise notamment à communiquer l'intention qui le guide et se compose d'un ou plusieurs acte(s) de langage. Ces **intentions de communication**, traduites en modalités (asserter, enjoindre, interroger) et stratégies énonciatives, peuvent être de différents types, notamment, du point de vue de l'énonciateur : informer, persuader, faire obéir, faire ressentir. Bien entendu, l'acte et l'intention ne sont pas le tout de la communication puisque celle-ci est tributaire de la situation de communication ou du genre de texte.

La **situation de communication** fait référence au *qui parle à qui, et dans quelles circonstances, à quel propos, dans quel but...* Elle convoque donc des notions de variation (registre, lexique,...) et peut laisser des traces dans la composante énonciation de l'énoncé (voir 3.1. « L'énonciation », p.23).

Un des préalables à l'analyse du discours est l'élaboration de classifications, notamment en **genres de textes**. La fonction du texte peut servir de critère : texte juridique, politique... Sa structure, également : texte narratif, descriptif, explicatif, didactique, dialogal, argumentatif, polémique... Ensuite, pour construire l'objet d'étude, il s'agit de croiser ces classifications, de les situer dans l'espace et le temps et de les associer à des conditions de production particulières : on peut dès lors étudier le discours politique polémique à telle époque, à tel endroit. Le **genre de texte** orientera la formalisation et la stratégie de communication notamment par sa manière de présenter l'information et d'en assurer la progression. Il y aurait un genre de texte prototypique/privilégié pour répondre à chacune des intentions communicatives. Par exemple, **mais non exclusivement**, les combinaisons fréquentes suivantes :

Intention de communication	Structure de texte	Modalité énonciative
Informer	Explicatif, narratif, descriptif	Asserter
Persuader	Argumentatif	Asserter
Faire obéir	Dialogal	Enjoindre
Faire ressentir	Narratif, descriptif	Asserter, interroger

1.1. Genre de texte et type de progression thématique

Quand, dans un texte, on enchaîne des phrases, dont chacune est pourvue d'un thème principal, il faut s'assurer que le récepteur puisse bien suivre le fil rouge que l'énonciateur a l'intention de tisser. Pour ce faire, l'énonciateur est censé construire une progression qui articule les thèmes successifs entre eux et permette ainsi au récepteur de ne pas se perdre. On parle de **progression thématique**.

La tradition envisage trois types de progression. Il est question d'une progression à **thème constant** dès lors que le thème (Th) reste stable et que la progression est assurée par la seule multiplication des rhèmes (Rh) qui lui apportent de l'information.

Th 1 ← Rh 1 ; Th 1 ← Rh 2 ; Th 1 ← Rh 3 ; ...

Avant de partir en voyage, Pierre a préparé sa valise. Il a commencé à disposer ses vêtements sur son lit avant de s'apercevoir qu'il n'en aurait certainement pas assez. En quatrième vitesse, il est donc parti acheter quelques t-shirts et deux paires de chaussettes.

L'on parle de progression **thématique linéaire** si le rhème devient le thème suivant.

Th 1 ← Rh 1 ; Th 2(_{Rh 1}) ← Rh 2 ; Th 3(_{Rh 2}) ← Rh 3 ; ...

Pierre a enfin réussi à réunir suffisamment de vêtements. Mais les vêtements ne sont pas le tout d'une valise. Encore faut-il qu'elle soit suffisamment grande pour les affaires de toilettes, lesquelles sont aussi essentielles, même si moins encombrantes.

Enfin, la progression dite **éclatée**, ou à **thèmes dérivés**, peut être illustrée comme suit.

Th 1 ← Rh 1 ; Th 2 ← Rh 2 ; Th 3 ← Rh 3 ; ...

De l'autre côté du périphérique, une petite colline au sommet de laquelle, quelques promeneurs, enfin. On comprend le petit attroupement. Ce relief offre une vue imprenable sur le fameux axe nord-sud de Pékin et ce lac en forme de dragon qui vient lécher les piliers du nid d'oiseau olympique. La brume a noyé la perspective. (LeMonde.fr, 14/10/2009, « la Forêt »)

Le **texte narratif** privilégiera plutôt une progression à thème constant. Le **texte argumentatif**, lui, se construira le plus souvent sur une progression thématique linéaire, sur la reprise et l'étayage des arguments. Les **textes descriptif** et **explicatif** useront, pour leur part, préférentiellement d'une progression éclatée de l'information, ciblant successivement plusieurs points de détails. Il existe aussi le **texte dialogal**, dont la progression thématique est variable vu qu'elle dépend des interventions des participants. Une telle régularité n'est évidemment que théorique. En effet, il n'est pas rare de rencontrer des ruptures de progression plus ou moins longues ou, plutôt, des combinaisons et des intercalages d'un type de progression, éventuellement accompagnée du choix d'un autre (sous-)thème : on parle, dans ce cas, de **progression complexe**.

Mais le texte est également un ensemble de phrases devant répondre avec cohérence à une intention et un propos fixé. Et c'est au niveau (inter-)phrastique que se joue la cohésion, le lien entre les phrases, la bonne référentiation, etc., lesquels s'opèrent par un bon usage et une combinaison correcte des unités grammaticales. Pour cette raison, la phrase sera considérée comme une unité de la communication.

1.2. Anaphore et déixis

Dans le cadre de la progression thématique, il importe de bien analyser les phénomènes de reprise ou d'indexation à (de mise en relation avec) l'environnement

- contextuel (non verbal, par exemple, la situation de communication dans **ce gâteau** qui ne peut être identifié par la personne à qui je m'adresse que parce que je le lui montre) ;

ou

- cotextuel (verbal, par exemple, le démonstratif dans **ce gâteau** qui ne trouve de référence chez mon interlocuteur que parce qu'il en a été question précédemment).

Parmi ces phénomènes, figurent l'anaphore et la déixis. Dans une pâtisserie et lorsque l'on dit à la personne qui sert : *Je voudrais ce gâteau*, celle-ci devra déterminer si l'on parle de ce gâteau délicieux qu'elle vient de vanter ou si l'on se tourne soudainement vers un nouvel objet qui se trouve devant dans la vitrine. Autrement dit, elle devra choisir entre une interprétation anaphorique et une interprétation déictique du démonstratif *ce*. De plus, si l'on se contente de cette phrase, elle se heurtera au caractère faiblement déictique de cet outil du français, lequel ne permet pas toujours d'identifier clairement la référence. Si l'on précise : *ce gâteau-là*, on complète opportunément le fonctionnement déictique.

En français, c'est à partir de l'étude des démonstratifs que les notions d'**anaphore** et de **déixis** ont été mises en place. En effet, les démonstratifs bénéficient des deux fonctionnements. D'origine grecque, la terminologie de **déixis** s'est substituée à la terminologie d'origine latine de **démonstratif**, qui s'appuyait sur l'idée de « monstration ». Cette idée était ambiguë, car que « montre »-t-on, au moyen des mots ? Ce qui est là devant nous ou ce qui est déjà dans une section de langage, et que chacun a en mémoire ? Quant au terme d'anaphore, également d'origine grecque, il implique qu'un segment de discours (*phora*) soit repris (*ana*) par un mot. La notion linguistique d'anaphore est à distinguer de l'emploi stylistique du vocable, qui signifie « répétition d'un élément ». Au sens strict, on distingue parfois l'**anaphore** (reprise d'un élément antérieur) de la **cataphore** (annonce d'un élément à venir, comme dans **ce** *idiot de voisin*, où le démonstratif annonce *voisin*). Néanmoins, le terme d'anaphore s'emploie souvent de façon générique, pour désigner les deux fonctionnements.

Déixis et anaphore renvoient aux deux fonctionnements du langage : l'un que l'on peut qualifier d'extra-langagier, se référant au monde extérieur ; l'autre, d'intra-langagier, équivalant à l'emploi générique d'anaphore. Ces deux fonctionnements mobilisent des capacités cognitives différentes : de repérage pour la déixis, de mémoire ou d'anticipation pour l'anaphore.

Les expressions déictiques ont un sens qui implique obligatoirement un renvoi à la situation d'énonciation. Selon ce principe, on remarque que les deux premières personnes (*je, tu*) sont déictiques (à la différence de la troisième, qui est le plus souvent anaphorique). Les adverbes, de temps et de lieu, sont également déictiques. *Hier* n'a de signification que si l'on est *aujourd'hui*... Les particules *-ci* et *-là* sont des outils

déictiques très utilisés. Enfin, les démonstratifs peuvent souvent être déictiques. La plupart des pronoms, par exemple les **personnels** (de la troisième personne : *il, elle...*), les **relatifs** (*qui, que...*), les **démonstratifs** ou **déictiques** (*ce, celle(-là)...*), les **adverbiaux** (*en* et *y*, comme dans *je m'en souviens, j'y reviendrai*), sont le plus souvent anaphoriques. Mais certains (*rien, personne*), peuvent être déictiques. Les noms peuvent être utilisés de manière anaphorique (comme quand on dit *Il a quitté la ville* après avoir mentionné de quelle ville il s'agissait). Tous les outils anaphoriques ont pour objet d'abrèger le discours ou d'éviter certaines répétitions à l'identique qui pourraient alourdir le discours (tout en permettant, par exemple, une progression thématique compréhensible).

La distinction entre outils déictiques et anaphoriques révèle sa pleine opérativité en discours. C'est en discours que l'on discerne les mots ou les séquences qui ont besoin, pour prendre tout leur sens, d'une réalité extérieure de ceux qui fonctionnent de manière interne. On s'aperçoit alors de la complexité du fonctionnement de l'anaphore dès qu'on a affaire à une unité un peu longue de langage, un texte, par exemple. Il existe des anaphores **fidèles**, qui reprennent l'élément dans la totalité et l'exclusivité de son contenu, comme les pronoms relatifs (*l'homme qui marche*), mais il existe aussi des anaphores **infidèles**, qui s'obtiennent par déduction, ou par association, comme le laisse entrevoir le fonctionnement des possessifs dans **Tes enfants jouent, les miens travaillent**. Les anaphores produites par les noms sont souvent **associatives** : comment parler du *tronc* si on n'a pas déjà parlé d'*arbre* ?

En discours, fonctionnements déictiques et anaphoriques peuvent se combiner, comme dans les démonstratifs ou les pronoms personnels de troisième personne (*ce, lui*). Le langage a pour but d'établir entre les interlocuteurs un positionnement commun face à la réalité, mais aussi de construire une mémoire temporaire partagée.

Impossible de parler d'anaphore et de déixis sans aborder la question de la référence ou du **référent**. On lui donne deux sens : l'un contextuel, qui renvoie à un objet du monde que l'interlocuteur doit pouvoir identifier, l'autre cotextuel (cela est particulièrement vrai pour le terme «référent», souvent utilisé en grammaire pour décrire ce à quoi renvoient les outils anaphoriques). Ainsi, on pourra dire que, dans l'anaphore au sens strict, le référent est placé avant, alors que, dans la cataphore, il est placé après.

Les fonctionnements déictique et anaphorique sont loin d'être toujours limpides, dans la réalité de la communication. Leur maîtrise est l'un des principaux enjeux du maniement d'une langue. La réussite d'un acte de communication dépend parfois de la bonne identification de ce à quoi un pronom renvoie exactement.

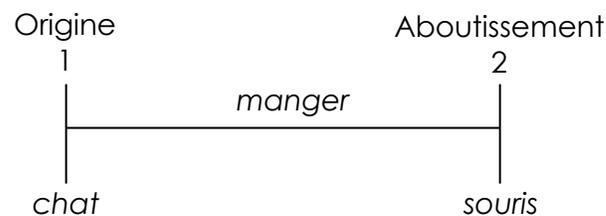
2. La phrase comme unité de communication

Le commentaire de l'énonciateur peut être plus ou moins long. Il pourra être découpé en plusieurs séquences correspondant à autant d'actes de langage, qui reposent sur des procès.

Chaque procès renvoie à une réalité perçue et conçue, à un événement ou une situation du monde dont on cherche à rendre compte. Prenons par exemple un événement observable.



Cet événement peut être envisagé à partir du procès « manger », dont on peut décrire l'origine et l'aboutissement comme suit :



L'énonciateur envisage ce procès en établissant une structure logique, représentée dans son esprit de manière ternaire, composée

1. de « ce dont on parle, ce dont on affirme ou nie quelque chose dans le cadre du procès envisagé » (le **thème**), par exemple je parle du chat ;
2. de « ce que l'on dit de ce dont on parle, ce qu'on affirme ou nie du thème dans le cadre du procès envisagé » (le **rhème**), par exemple je dis du chat qu'il mange la souris ;
3. de la mise en relation des deux.

Cette structure ternaire sera transposée dans le langage par le biais de l'unité de communication « phrase ».

À la structure logique thème-rhème correspond donc un formatage, une transposition syntaxique en phrase. Une approche plus syntaxique établit un lien clair et explicite entre le thème et le support-noyau de la phrase. **Le support-noyau de la phrase apparaît en général comme le correspondant grammatical du thème, et l'apport-prédictat comme le correspondant grammatical du rhème.** La relation prédictive, qui relie l'apport-prédictat au support-noyau de la phrase, est, quant à elle, le correspondant grammatical de la mise en relation entre le rhème et le thème.

La phrase pourra être vue comme la transposition et le formatage syntaxique d'une structure logique dont le thème est le point de départ et la première partie, et le rhème,

la deuxième partie. Le thème se réalise généralement dans la structure phrastique en occupant la première position de la phrase, celle généralement dévolue au support-noyau de phrase. On pourra donc transposer la structure logique vue plus haut dans une phrase comme *Le chat mange la souris*.

Dans cette conception, la position initiale de la phrase apparaît donc comme le lieu d'incarnation syntaxique du thème. On peut par ailleurs placer certains autres éléments de la phrase dans cette position ; on parlera alors, sur le plan informatif, de **thématisation**. Ainsi, le cadre d'un procès peut être thématiqué : *Dans le jardin, le chat mange la souris*. Le cadre *dans le jardin* en position initiale de phrase fait partie des éléments thématiques, de ce que l'on pourrait appeler une « **zone thématique** », plus large que le thème, laquelle renfermera donc l'ensemble des éléments supposés connus dont on parle. Dans la phrase ci-dessus, on parle de ce que fait **le chat** dans le *jardin*.

En fait, la zone thématique peut être identifiée syntaxiquement comme l'espace qui inclut le support-noyau de phrase ainsi que ses apports, à l'exclusion de l'apport-prédicat, qui constitue, quant à lui, la « **zone rhématique** », espace réservé à l'information nouvelle. La relation prédicative est un espace de médiation entre ces deux zones. Ses apports (déterminants, prédicats seconds et déterminants de l'énonciation ; voir 3.2.3.2. « La fonction apport », p.33) sont reversés à l'une ou l'autre zone selon la place que l'énonciateur leur assigne dans la linéarité de son énoncé.

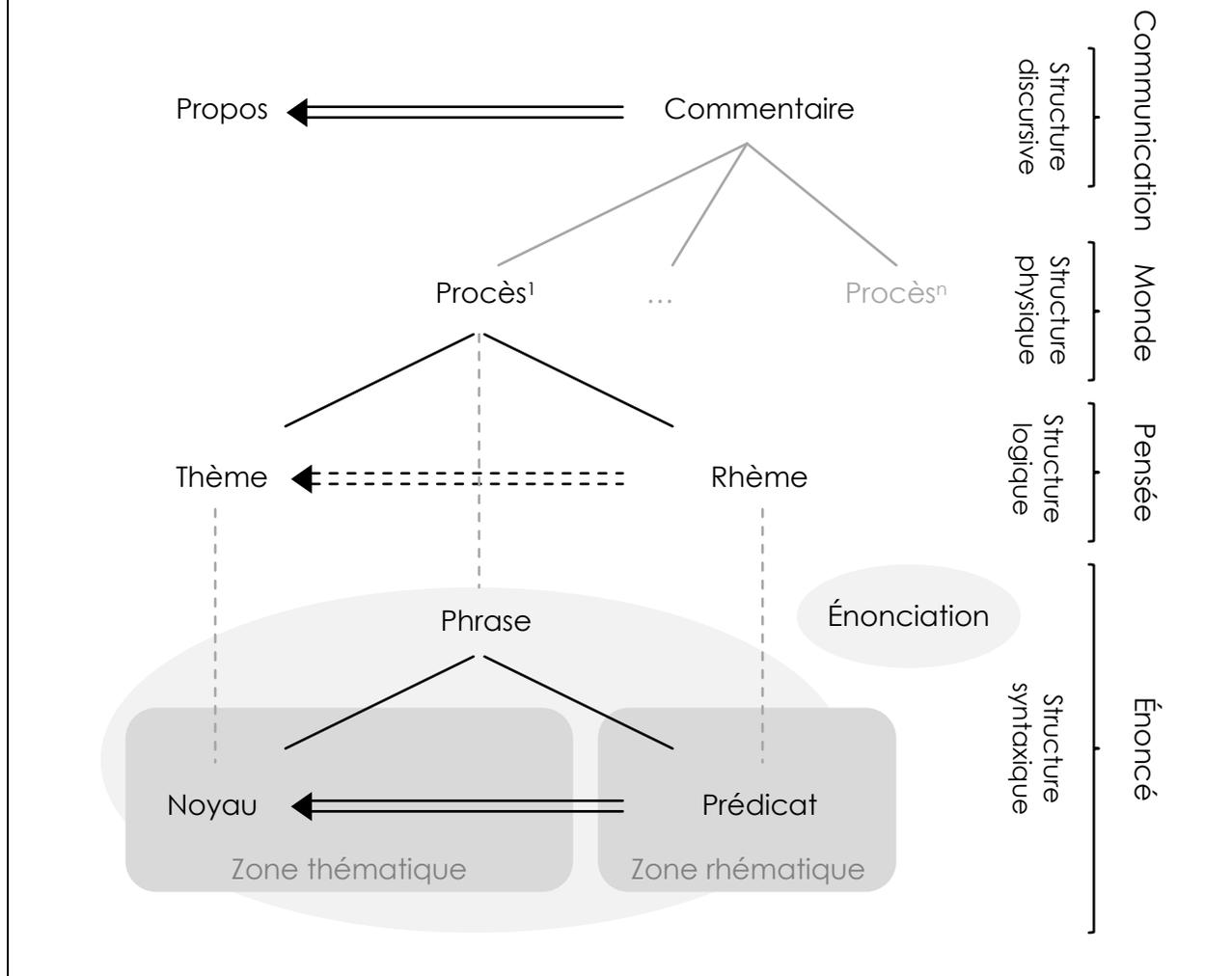
Les apports de signification qui fixent le cadre dans lequel se déroule le procès (et qui portent sur une relation, voir 3.2.4. La portée », p.36) se situent dans la chaîne du discours – avec parfois quelques restrictions – soit à gauche du premier élément impliqué dans la relation, soit à droite du deuxième, soit encore au milieu de ces éléments. Dans le cas des apports à la relation prédicative, cela revient à dire qu'un apport peut être placé soit à l'initiale de l'énoncé, soit en finale, soit encore être intercalé au sein de l'énoncé.

- Si l'énonciateur place l'apport à l'initiale, il le présente comme un cadre fixé dès l'abord, à l'intérieur duquel il assume son énoncé (***Dans le jardin, le chat mange la souris***) : l'apport est reversé à la zone thématique des éléments supposés connus, et il y a bien thématisation du cadre ;
- Si l'énonciateur intercale l'apport au sein de l'énoncé, il le présente comme un cadre, mais sous la forme d'un commentaire ajouté (*Le chat, **dans le jardin**, mange la souris*) ;
- Si l'énonciateur place l'apport en finale, c'est-à-dire à la droite du prédicat, il le présente comme la réparation d'un oubli de fixation du cadre ou comme s'il mettait fin à un suspens (*Le chat mange la souris, **dans le jardin***) : l'apport, envisagé comme un rattrapage informatif, est alors reversé à la zone rhématique des éléments nouveaux, non partagés à la base.

On notera enfin qu'un cadre thématiqué, s'il est bien inscrit syntaxiquement dans l'énoncé à l'initiale duquel il se trouve (il sera apport à la relation prédicative), peut voir la portée de ses effets sémantiques dépasser la frontière de la phrase. En l'absence d'indication contraire en effet, le cadrage vaudra également pour la suite du discours, jusqu'à ce qu'un autre cadrage prenne la relève.

En résumé, l'énonciateur souhaite communiquer au sujet de quelque chose : le **propos**. Il développera un **commentaire** plus ou moins long (**texte**), qui reposera sur l'articulation de la description de différents **procès** du monde pensable (réel ou imaginé). Ces procès sont pensés comme une structure ternaire (**thème-rhème-relation**), qui trouve une traduction dans le formatage syntaxique (**phrase**) choisi par l'énonciateur pour en rendre compte (**noyau-prédicat-relation**), formatage subdivisé en **zone thématique** (pour l'information connue) et **zone rhématique** (information nouvelle).

En schéma :



On prendra donc soin de ne pas confondre, d'une part, la structure logique thème-rhème d'un procès, avec ses zones thématique et rhématique transposées dans la phrase et l'énoncé, et, d'autre part, la structure, plutôt informative-énonciative, de discours **propos-commentaire**. Le **propos** est l'objet du discours, le « à propos de quoi on parle » ; le **commentaire** est ce qui en est dit. La différence avec la structure logique est une différence de niveau d'envisagement : l'envisagement informatif-énonciatif du discours pour propos-commentaire ; l'envisagement logique du procès pour thème-

rhème. L'exemple *Sarah, je ne l'ai pas vue depuis longtemps* permet de bien distinguer ces niveaux.

Dans la structure informative-énonciative du discours, je parle de */Sarah/* et j'en dis que */je ne l'ai pas vue depuis longtemps/*. */Sarah/* est bien le propos, l'objet de mon discours, et ce que j'en dis consiste en mon commentaire sur cet objet de discours. À un autre niveau d'envisagement, le niveau de la structure logique, le procès dont je rends compte est celui de *voir*. Je choisis pour thème l'origine du procès (celui qui voit, à savoir *moi*) ; par rapport à ce procès, je parle donc de *moi* (thème du procès) et j'en affirme que ce *moi* n'a pas vu Sarah depuis longtemps (rhème). Formaté en structure syntaxique, cela donne bien *Sarah, je ne l'ai pas vue depuis longtemps*, où le thème du procès (*moi*) est transposé en support-noyau de phrase (*je*) et où *Sarah* est un cadre thématifié, qui détermine l'énonciation (voir 3.1. « L'énonciation », p.23), en tant que trace du propos.

Certains titres de journaux fonctionnent de la même manière : *Affaire X : l'inculpé nie toute implication*. La première partie correspond au propos, à l'objet du discours (on parle de */l'Affaire X/*), et on en dit pour commentaire que */l'inculpé nie toute implication/*. Au niveau de la structure logique, *l'inculpé* est choisi comme thème du procès *nier*. Syntaxiquement, dans un énoncé unique, *l'inculpé* devient support-noyau de phrase et *Affaire X* un cadre thématifié, qui, en tant que trace du propos, détermine l'énonciation.

On notera que les mêmes mots d'un énoncé, pris dans un ordre différent alors que leur rôle semble ne pas changer, peuvent donner des configurations différentes en matière de répartition thème-rhème, voire propos-commentaire. Ainsi la structure de la phrase *Pierre adore le cinéma*, en l'absence de contexte signifiant le contraire, pourra être considérée, discursivement, comme la mise en relation d'un propos (*/Pierre/*) et d'un commentaire (*Il adore le cinéma/*), et, logiquement, comme la mise en relation d'un thème (*Pierre*) et d'un rhème (*adore le cinéma*), rendus, syntaxiquement, respectivement par le support-noyau de la phrase (*Pierre*) et son apport-prédicat (*adore le cinéma*). Si la phrase se transforme en *Le cinéma, Pierre adore*, les structures sont modifiées. En fait, la structure discursive se décompose alors en propos (*/Le cinéma/*) et commentaire (*/Pierre adore/*) ; la structure logique en thème (*Pierre*) et rhème (*adore*) ; la structure syntaxique en support-noyau de phrase (*Pierre*) et apport-prédicat (*adore*), avec un cadre thématifié (*Le cinéma*), qui détermine l'énonciation, en tant que trace du propos. Dans cette construction, l'apport-prédicat se compose d'un verbe sans apport-déterminant (*Le cinéma* n'est pas déterminant du verbe), en emploi absolu, ce qui engendre une signification particulière, différente de la phrase précédente.

Enfin, deux phrases ou deux énoncés apparemment identiques, avec structure thème-rhème constante, peuvent correspondre à des structures propos-commentaires différentes. Ainsi une phrase comme *Pierre mange tous les gâteaux*, avec *Pierre* comme thème du procès et *mange tous les gâteaux* comme rhème, peut répondre de la même manière comme enchaînement à des énoncés différents. Entre autres :

- *Que fait Pierre ?* On pose *Pierre* et on se demande ce qu'il fait. Le propos devient */Pierre fait quelque chose, mais quoi ?/* ; le commentaire */Il mange tous les gâteaux/* ;
- *Que se passe-t-il ?* On pose l'existence d'un évènement, mais on ne sait pas lequel. *Pierre* n'est même pas présumé. Le propos est */Il se passe quelque chose, mais quoi ?/* ; le commentaire */Il y a que Pierre mange tous les gâteaux/*.

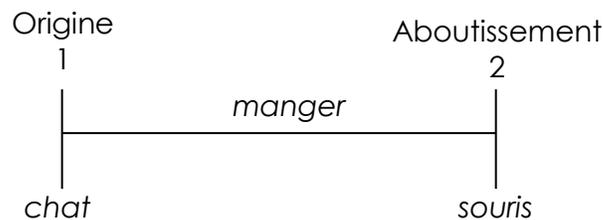
2.1. La voix

La voix⁴ est un phénomène très large qui intervient sur tout le procès et dont la phrase entière, et donc son formatage, rend compte. En fait, les voix se différencient en fonction du point de vue adopté par l'énonciateur sur le procès dont il rend compte, et du choix qu'il fait du thème. Les voix sont dès lors l'expression de ce point de vue.

Si l'on représente le procès suivant



comme ceci



l'énonciateur peut choisir de focaliser son point de vue sur l'origine ou sur l'aboutissement du procès.

1. **La voix 1**⁵ est celle qui est le plus fréquemment utilisée ; elle prend comme thème l'élément à l'origine du procès (1) (*Le chat mange la souris*).
2. Dans **la voix 2** l'énonciateur choisit comme thème pour sa phrase le point d'aboutissement du procès (2) (*La souris est mangée par le chat*).

⁴ Souvent considérée comme une catégorie grammaticale du verbe, dans la mesure où elle en fait parfois varier la forme, la voix affecte cependant la totalité de la phrase.

⁵ Il y a quelque chose d'incongru à vouloir à toute force réduire à des voix dites « active » ou « passive » des verbes qui ne sont pas dits « d'action », comme les verbes copules (*Pierre est malade*) et les verbes d'état (*La tour penche*). Par ailleurs, peut-on réellement parler d'un « sujet qui ferait l'action » dans *Pierre reçoit des coups* ? Les termes **voix 1** et **voix 2** seront donc utilisés en fonction de l'élément du procès pris comme thème : 1 = origine ; 2 = aboutissement.

3. Il existe une sorte d'intermédiaire entre la voix 1 et la voix 2 : **la voix moyenne** ; le point d'origine et d'aboutissement du procès sont un seul (ou une partie d'un seul) et même élément (ici, prenons *le chat*). L'énonciateur décide de parler du *chat*, et de ne parler que de lui par l'intermédiaire d'un pronom personnel *se*. Comme il n'est pas toujours possible de décliner un même procès à toutes les voix qui existent, il faut ici changer de type de procès⁶ : prenons le procès *laver* (*Le chat se lave*).
4. **La voix factitive** prend comme thème un élément extérieur au procès initial, un tiers qui *fait* en sorte que le procès se déroule. Il est déclencheur du procès ; il *fait faire* (*Marie fait manger la souris par le chat*).
5. **La voix unipersonnelle** est la seule à dissocier le thème du support-noyau de la phrase, celui-ci étant pris en charge par un 'il' unipersonnel. Comme il n'est pas possible de décliner un même procès à toutes les voix qui existent, nous devons changer de type de procès : prenons le procès *pleuvoir*. Le thème (par exemple, *des coups*) se retrouve ici en position d'apport du verbe (*Il pleut des coups* vs *Des coups pleuvent*). Le thème peut également être absent (*il pleut*).

Les deux dernières voix (factive et unipersonnelle) sont susceptibles de se combiner avec les autres (*Il se vend beaucoup de pommes* ; *La souris se fait manger par le chat*).

Les tournures avec ce que l'on appelle communément des « présentatifs » (*voici, voilà*) pourraient être rangées sous cette rubrique. En effet, cette coalition d'une forme de *voir* en modalité injonctive (*vois*) et d'une particule adverbiale (*ci, là*) donne lieu à une nouvelle unité lexicale, mi-verbe, mi-adverbe, qui pourrait être considérée fonctionnellement comme le noyau d'un prédicat. Dès lors le noyau de phrase serait absent (*Voici des fleurs*), et ce qui serait logiquement le thème (ce dont l'énonciateur décide de parler) est, comme dans les exemples de voix unipersonnelle, inversé en zone rhématique, dans la position fonctionnelle de déterminant du « verbe ».

Parallèlement au système des voix, à l'intérieur duquel chacune d'entre elles possède une répartition thème-rhème et une structuration fonctionnelle spécifiques, se maintient une manière ancienne de linéarisation de la phrase (préalable à l'établissement de l'ordre canonique des mots, traditionnellement étiqueté « sujet-verbe-complément » ou « S-V-O ») : il s'agit de l'inversion (non interrogative), reliquat du système antérieur où l'on inscrivait à l'initiale de la phrase l'élément jugé important, qui n'était donc pas toujours le sujet ou noyau de phrase. Actuellement, notamment lorsque l'on inscrit un cadre (temporel, causal,...) à l'initiale de la phrase, il est possible d'opérer une inversion verbe-noyau de phrase (la plupart du temps en l'absence de déterminant du verbe), comme auparavant : **Ensuite**, *arrivèrent encore dix étudiants*. Si la structuration fonctionnelle n'est pas différente de la voix 1 (l'inversion apparaît donc combinable avec d'autres voix ou structures), la répartition de l'information en zones

⁶ En fait, avec le procès *manger*, il est possible de construire un énoncé à la voix moyenne, mais d'un genre particulier : cet énoncé aurait un sens qui le rapproche de la voix 2. On parle dans ce cas d'un verbe pronominal à sens passif. L'utilisation de la voix moyenne dans ce cas particulier permet, en effet, d'exprimer la même information que dans la voix 2, avec l'avantage d'être la plupart du temps dispensée de noter l'agent : on donne l'impression que le procès se fait de la *souris* à la *souris*, alors qu'en réalité la *souris* n'est pas à l'origine du processus. (*La souris se mange*)

thématique et rhématique est bien différente. Avec l'inversion, point de changement de structuration fonctionnelle : le thème reste thème et noyau de phrase, et se trouve déplacé en zone rhématique, donnant l'impression de construire une information nouvelle. L'effet apparaît identique à celui de la structure unipersonnelle, qui, elle, dispose d'une structuration fonctionnelle propre.

2.2. La focalisation ou mise en évidence

Une fois la structuration logique thème-rhème établie et au moment de la retranscription syntaxique du point de vue choisi sur le procès, l'énonciateur peut choisir de mettre en évidence telle ou telle partie de la composante phrastique de l'énoncé. Il utilise généralement pour ce faire la structure en *C'est ... que/qui/dont/...* : *C'est le chat qui mange la souris...* Par le biais de la focalisation, l'énonciateur installe l'élément mis en évidence en position de rhème-apport-prédicat de *C'*, dans la zone rhématique dévolue aux informations nouvelles. L'énonciateur annonce dès lors que l'élément focalisé fait bel et bien partie des informations nouvelles, et qu'il sera l'élément important du commentaire, dans la structure discursive propos-commentaire. L'élément focalisé apparaît en fait comme la réponse (le commentaire) attendue à la question de discours que constitue le propos. La focalisation apparaît donc comme un mécanisme qui permet à l'énonciateur de fournir des indications claires sur la structure discursive propos-commentaire qu'il désire donner à son énoncé.

Soit l'énoncé en voix 1 *Le chat mange la souris*. L'énonciateur peut décider de mettre en évidence, au titre d'information nouvelle et importante, un des éléments de la composante phrastique de cet énoncé :

- *C'est le chat qui mange la souris*. Répondant à la question « Qui mange la souris ? », la structure focalisée installe le support-noyau de la phrase *le chat* en position de rhème-apport-prédicat de *C'*. L'énonciateur indique donc par là que *le chat* est bien une information nouvelle. De la sorte, le noyau de la phrase est mis en évidence. Le propos discursif est bien *// y a quelqu'un qui mange la souris, mais qui ?/* ; le commentaire est balisé par la focalisation : *c'est /le chat/ qui mange la souris*.
- *C'est la souris que mange le chat*. Répondant à la question « Que mange le chat ? », la structure focalisée installe l'apport-déterminant du verbe *la souris* en position de rhème-apport-prédicat de *C'*. L'énonciateur indique donc par là que *la souris* est bien une information nouvelle. De la sorte, le déterminant du verbe est mis en évidence. Le propos discursif est bien */Le chat mange quelque chose, mais quoi ?/* ; le commentaire est balisé par la focalisation : *c'est /la souris/ que mange le chat*.
- *C'est manger la souris que fait le chat*. Répondant à la question « Que fait le chat ? », la structure focalisée installe l'apport-prédicat complet *mange la souris* en position de rhème-apport-prédicat de *C'*. L'énonciateur indique donc par là que *mange la souris* est bien une information nouvelle. De la sorte, le prédicat est mis en évidence. Le propos discursif est bien */Le chat fait quelque chose, mais quoi ?/* ; le commentaire est balisé par la focalisation : *c'est /manger la souris/ que fait le chat*.

D'autres termes de la composante phrastique de l'énoncé peuvent être également focalisés : *C'est hier/dans le jardin/voracement que le chat a mangé la souris.*

Par ailleurs, on rencontre d'autres outils de focalisation, qui permettent de mettre un segment en évidence. *Il y a ... que, Cela fait ... que*, permettent de mettre en évidence des cadres qui expriment la durée : **Il y a deux ans que nous sommes arrivés/vivons en Belgique⁷** ; **Cela fait (maintenant) deux ans qu'il est parti...**, que l'on pourra expliquer par *depuis deux ans*.

On peut également se servir de *Il y a ... que* pour focaliser l'ensemble de la structure phrastique qui rend compte du procès. *Il y a que Pierre a mangé tous les gâteaux* permet de focaliser toute la phrase *Pierre a mangé tous les gâteaux* (représentée ici par une sous-phrase introduite par le connecteur subordonnant *que*) et de l'installer en position rhématique, dans le prédicat d'une structure unipersonnelle (*Il y a*), comme déterminant du verbe en emploi unipersonnel *a*. L'énonciateur indique par là que la phrase *Pierre a mangé tous les gâteaux* est bien une information nouvelle. De la sorte, la phrase est mise en évidence. Le propos discursif est bien *Il se passe quelque chose, mais quoi ?* ; le commentaire est balisé par la focalisation : *Il y a /que Pierre a mangé tous les gâteaux/*.

Lorsque l'on étudiera les relations et les fonctions à l'œuvre dans la phrase, pour faciliter l'analyse, on rétablira la structure phrastique hors focalisation. L'indication de l'existence d'un terme focalisé suffira à la reconstruction de l'énoncé de base.

Lorsque l'on étudiera *C'est le chat qui mange la souris*, on analysera donc la structure rétablie *Le chat mange la souris*, tout en signalant que l'énonciateur a focalisé le noyau de la phrase *le chat*, ce qui permettra, en remontant le chemin de l'analyse, de reconstruire la structure produite au départ.

2.3. Le système de la ponctuation

À côté des organisateurs textuels non verbaux que sont les paragraphes, les alinéas, les chiffres, les lettres, les puces, etc., la ponctuation est un système de signes qui permet d'organiser le texte ou la phrase afin d'en faciliter la compréhension. Les signes n'ont pas seulement une valeur en tant que tels ; ils tirent également leur valeur par opposition à celle des autres signes du système (la valeur du point-virgule se mesure par rapport à celle du point et de la virgule, par exemple).

Il existe un ensemble de règles qui décrivent l'utilisation de ces signes mais toutes ne sont pas contraignantes et laissent une part de liberté, notamment stylistique, assez grande au scripteur, tout en orientant le travail d'interprétation de son lecteur. Par ailleurs, certains signes de ponctuation ont des fonctions multiples, ce qui rend plus difficile parfois leur interprétation. Enfin, certaines pratiques littéraires ont pris pour règle de déjouer les codes de la ponctuation, obligeant le lecteur à une reconstruction interprétative plus hypothétique encore.

⁷ Que l'on ne confondra pas avec *Il y a deux ans, nous sommes arrivés en Belgique*, où ce n'est pas la durée de deux ans qui est visée, mais le point de départ temporel du processus décrit. On ne dira d'ailleurs normalement pas **Il y a deux ans, nous vivons en Belgique*.

La ponctuation joue essentiellement un rôle sur :

- 1° le rythme de la phrase (on dit qu'elle retranscrit le temps de lecture de la phrase, sa respiration) ou sa prosodie (notamment ascendante ou descendante),
- 2° la linéarisation, la segmentation, l'ordonnancement et la hiérarchisation de l'information (organisation de l'énoncé) et
- 3° la structuration des niveaux d'intervention (organisation de l'énonciation).

- Le **point** note régulièrement la fin de la phrase, laquelle commence par une majuscule. En cela, il organise le texte, le fractionne en unités de communication de rang inférieur. Le temps de pause induit par l'utilisation du point est, relativement aux autres, plus long. C'est le scripteur qui fixe les limites de la phrase. Le lecteur, partant d'un à priori du respect du code par le scripteur, devra interpréter la séquence à partir des marques laissées par celui-ci. Un point devra donc avant tout signifier la fin de la phrase telle que l'a conçue le scripteur. L'enclos de la phrase graphique est dès lors l'espace compris entre la majuscule et le point donnés par le scripteur, quelle que soit la dimension de la séquence incluse, ou sa prétendue autonomie : c'est l'énonciateur-scripteur qui décide de faire phrase.
- Le **point virgule** partage avec le point la fonction de délimitation de fragments de type phrastique mais sans séparation aussi forte. La pause est moindre et un lien implicite fort unit les portions entre lesquelles il se place, ce qui conduit à considérer que les deux entités ainsi jointes forment une phrase multiple. Il sert également, pour éviter un cumul de virgules et marquer une coupure de rang supérieur, à séparer des énumérations à virgule. De la sorte, il permet également une hiérarchisation dans les groupes d'éléments liés.
- La **virgule** est sans conteste le signe de ponctuation le plus polyvalent et donc le plus ambigu.
 - Elle permet de rythmer la phrase en séparant des groupes intonatifs, ce qui permet de créer des sous-unités de sens et de fonction dans la phrase et facilite en conséquence la lecture en rendant visibles les regroupements et en permettant dès lors d'organiser son rythme.
 - Elle permet d'organiser par juxtaposition, la succession, dans une énumération, d'éléments de même fonction. **Hommes, femmes et enfants descendirent dans la rue. Adieu veau, vache, cochon, couvée.** L'utilisation de la virgule est impérative dans l'énumération asyndétique (= sans connecteur), pour marquer cette juxtaposition.
 - Elle permet également de travailler sur la linéarisation de la phrase en encadrant un terme ou une structure qui ne serait pas dans sa position canonique. Ainsi la mise d'un cadre (temporel, causal, ...) à l'initiale de phrase ou en incise rompt-elle avec l'ordre canonique traditionnel sujet-verbe-complément : *Sarah part à Berlin pendant ses vacances ; Pendant ses vacances, Sarah part à Berlin ; Sarah, pendant ses vacances, part à Berlin.* De ce fait, elle permet l'organisation ou la réorganisation de l'information (information connue vs information nouvelle) par le détachement ou le déplacement d'un terme ou d'une structure dans la zone thématique ou la zone rhématique, toujours en comparaison avec

l'ordre attendu. Elle est, dans ce cas, indispensable. Elle est ainsi requise la plupart du temps dès lors qu'un apport à la relation prédicative est placé en tête de phrase. Par ailleurs, dans le cas de *Sarah part à Berlin*, **pendant ses vacances**, la virgule signifie que la portée de *pendant ses vacances* est plus large que celle du même segment sans virgule : cette portée n'est pas sur le seul groupe *part à Berlin*, mais sur la relation prédicative. L'utilisation de la virgule, en figurant le détachement, force ou indique une rupture de construction ou un changement de portée (voir 3.2.4., p.36).

- Elle permet de hiérarchiser les niveaux d'interventions, par exemple, en encadrant les incises de discours rapporté, les commentaires de l'énonciateur, ou en mettant en évidence certains apports à l'énonciation : *Pierre viendra, dit-elle, et rapidement* ; *Sarah partira, et c'est heureux, pour de nouvelles aventures* ; *Pierre, tu descends ?* (apport qui dit l'interlocuteur) ; *Moi, mon père, son vélo, le guidon, la poignée, elle est toute pourrie* (apport qui dit le propos).
- Le **point d'interrogation** indique le questionnement, le **point d'exclamation** l'étonnement, la surprise, l'ordre. L'utilisation de ces signes de ponctuation influe sur la prosodie de la phrase. Il est possible que le scripteur les considère comme équivalant à un point, mais également à une virgule. Selon le choix du scripteur, ces signes se feront suivre respectivement d'une majuscule ou d'une minuscule.
- Les **deux points** interviennent dans deux circonstances relevant d'un même principe, celui de permettre une insertion d'éléments en lien avec la première partie de la phrase. Cette insertion sera soit celle d'une énumération d'éléments juxtaposés ou en liste ; soit une explication ou une autre relation d'implication logique (la conséquence, par exemple). L'usage de la majuscule après les deux points est laissé à l'appréciation du scripteur. Couramment, si l'explication est sous la forme d'une liste d'éléments de type phrastique ou d'un paragraphe, le saut de ligne appelle la majuscule. S'il s'agit d'une énumération d'éléments sans passage à la ligne, la minuscule est la règle.
- Les **points de suspension** permettent de clore une énumération non finie, de laisser en suspens la chaîne du discours afin de ne pas avoir à dire, afin de laisser une part d'implicite ou de ménager le ... suspens. Mis entre parenthèses ou entre crochets droits, ils marquent l'omission d'une partie de citation.
- Les **parenthèses** sont le moyen d'insérer un commentaire, celui-ci pouvant relever tant de la composante énonciation de l'énoncé (pour inscrire un commentaire, par exemple) que de sa composante phrastique (pour inscrire un supplément d'information, par exemple). Elles servent également à noter le caractère facultatif ou éventuel du terme ou de la structure qu'elles encadrent (par exemple : *chère(s) amie(s)*) et l'insertion même d'un exemple.
- Les **crochets droits** sont parfois utilisés en cas d'occurrences multiples de parenthèses afin de les hiérarchiser. Ils peuvent également indiquer, dans le cadre d'une citation, qu'un segment de celle-ci a été légèrement adapté par celui qui cite.
- Les **tirets** encadrants jouent un rôle proche de celui des parenthèses à ceci près que le commentaire qu'il permet d'insérer relève plutôt de l'énonciation.
- Les **guillemets** sont nécessaires pour marquer la prise de distance par rapport au propos ou au terme encadrés : le détachement énonciatif (mise à distance, parfois ironique), le discours rapporté et la citation (emprunts aux dires d'autrui),

ou la mention (d'une notion, par exemple, ou dans le cas d'une utilisation métalinguistique, quand on utilise le langage pour parler du langage : le mot « *table* » compte cinq lettres).

- Le **tiret** et les **guillemets** entrent en combinaison pour noter les prises de parole du dialogue, le tiret indiquant le passage d'un locuteur à l'autre et les guillemets les paroles de celui-ci.

De plus en plus régulièrement, d'autres signes apparaissent dans l'écriture, qui sont à considérer comme plus ou moins pertinents et opportuns selon la situation de communication. C'est notamment le cas de la **combinaison** des points d'interrogation et d'exclamation pour marquer le doute (?!) et desdits smileys, ou émoticônes, qui figurent, par la combinaison de signes, l'attitude, l'humeur ou l'intention qui ont accompagné la production, ou celles que l'on attend du décodeur. Les **smileys** les plus fréquents mobilisent les deux points ou la lettre X pour les yeux, l'apostrophe pour la larme, le point-virgule pour le clin d'œil, le tiret ou le signe d'égalité pour le nez, la parenthèse, la barre oblique, ou certaines lettres pour figurer la bouche. Dans le style occidental, ils sont à lire comme renversés de 90° vers la gauche. Par exemple :

- :-) ou :) souriant
- :-D ou :-P très souriant ou tirant la langue
- :-(ou :(triste ou fâché

3. La phrase comme réseau de fonctions

La phrase peut être définie comme **une unité de communication constituée d'une séquence structurée et ordonnée de mot(s), dont la mise en énonciation produit un énoncé, et que l'énonciateur décide de faire phrase.** Il peut considérer que son énoncé s'arrêtera là où il le décide : avec ou sans verbe, en un ou plusieurs mot(s), en une ou plusieurs séquence(s). Il donne néanmoins des indications de délimitation à son interlocuteur : à l'oral, il utilise un schéma intonatif particulier et révélateur ; à l'écrit, il segmente sa production à l'aide des marques et des signes de ponctuation adéquats (majuscule à l'initiale de phrase ; signes de ponctuation dits « forts » pour clôturer et faire phrase : . / ! / ? / ...). Du point de vue du récepteur, sera phrase ou énoncé ce qu'il aura interprété comme tel à partir de la reconnaissance des indices formels laissés par l'énonciateur.

3.1. L'énonciation

L'énoncé baigne dans un ensemble de facteurs situationnels et communicationnels qui entourent sa production (locuteur, interlocuteur, propos, ...). Dans une acception large, l'énonciation correspond aux rapports entretenus entre la phrase et cette situation de communication. Ces rapports peuvent transparaître si l'énonciateur en laisse des traces dans son énoncé. **L'énonciation, dans un sens plus étroit, correspondra donc à l'ensemble des traces de l'énonciateur et de la situation de communication dans l'énoncé.** On y trouve notamment :

- **les modalités énonciatives expressives de la phrase**, qui indiquent l'état d'esprit de l'énonciateur par rapport à la situation d'énonciation et au contenu de la phrase.
Les interjections participent de cette modalité expressive : *Aïe !, M****, Zut !, ...*
- **le moment de l'énonciation** (Quand l'énonciateur situe-t-il sa prise de parole ?)
Le point de repère temporel à partir duquel l'énonciateur organise son présent, son passé et son futur peut laisser des traces dans l'énoncé, notamment dans l'opposition entre certains adverbes : *maintenant* >< *alors, à ce moment-là ; aujourd'hui* >< *ce jour-là ; hier* >< *la veille ; demain* >< *le lendemain, ...*
- **le lieu de l'énonciation** (Où l'énonciateur situe-t-il sa prise de parole ?)
Le point de repère locatif à partir duquel l'énonciateur organise sa perception de l'espace peut laisser des traces dans l'énoncé, notamment dans l'opposition entre certains mots : *ici* >< *là ; ceci* >< *cela ; ce ...-ci* >< *ce ...-là ; devant* >< *derrière ; dessus* >< *dessous, ...*
- **les connecteurs phatiques** (qui (r)établissent le contact entre les interlocuteurs)
Salut ! / Écoute, c'est pas facile tu sais... / Allô ? Eh oh ? / Ça va hein.

3.1.1. Qui parle ?

La question du *Qui parle ?*, dont la réponse peut influencer l'énonciation, pose, en corollaire, celle du discours rapporté. Comment l'énonciateur intègre-t-il la parole d'autrui dans son énoncé ? Il existe plusieurs manières de reprendre les paroles d'autrui, plusieurs manières aussi de les intégrer dans son propre discours, autant de les assumer et les prendre en charge. Les plus fréquents sont le discours narrativisé, le discours indirect et le discours direct rapporté, ici discours re-produit.

Type de discours	Structure de la phrase		Exemple
Narrativisé	Groupe X Apport au verbe (dét.)	<i>Sarah me dit</i> GX	<i>Sarah me dit</i> sa motivation
Indirect	Sous-phrase Apport au verbe (dét.)	<i>Sarah me dit</i> Sous-phrase	<i>Sarah me dit</i> qu'elle est motivée
Re-produit	Discours Apport au verbe (dét.)	<i>Sarah me dit</i> Discours	<i>Sarah me dit</i> : « <i>Je suis motivée</i> »

De l'intégration dépend la structure, non la fonction ; dans les trois cas, le discours rapporté est un apport au verbe par détermination, comme un simple complément, mais la structure est tantôt celle d'un groupe (dont les éléments, au dernier niveau, sont liés par détermination), tantôt celle d'une sous-phrase (ou groupe de rang secondaire dont les éléments, au dernier niveau, sont liés par prédication), tantôt enfin du discours d'autrui tel que supposément ou prétendument prononcé par lui.

3.1.1.1. Quelques formes de discours rapporté

Tout discours rapporté est normalement constitué d'un discours citant et d'un discours cité. Divers types de discours rapporté seront envisagés ci-dessous, avec, chaque fois, dans la mesure du possible, une description des rapports entre l'un et l'autre.

- **Selon elle**, *Pierre est motivé*.

Dans cette tournure, l'énonciateur assume son énoncé dans le cadre défini par l'apport *Selon elle*. Il prend donc en charge l'élément cité *Pierre est motivé* pour autant qu'il soit ramené à la personne que l'on « cite ». Cet apport ne pose pas la question du *Qui parle ?* (c'est bien l'énonciateur qui parle), mais celle du point de vue qu'adopte l'énonciateur pour assumer son énoncé. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, malgré ce qui semble bien être une attribution du dire, il ne s'agit pas d'un apport à l'énonciation, mais d'un apport à l'énoncé. En effet, c'est bien l'énonciateur qui assume son énoncé, même s'il réduit la portée de sa vérité au point de vue évoqué.

- *Elle me dit* **que Pierre est motivé**.

Figure typique du discours indirect, cette tournure sépare nettement le discours cité *Pierre est motivé* du discours citant *Elle dit*. En effet, ce discours cité est en construction sous-phrastique, dépendant du verbe de dire, en fonction d'apport-déterminant du verbe. Dans cette phrase, l'énonciateur assume comme vrai le fait que *Elle* dise que *Pierre est motivé*, et non sa motivation. La

motivation de Pierre est assumée comme vraie par la seule *Elle*. En d'autres termes, l'**énonciateur n'est pas le locuteur** de la sous-phrase. En discours indirect, on observe des aménagements formels nécessaires de personne (*je deviendrait elle*, dans ce cas-là), de temps et d'indices situationnels (*ce soir deviendrait ce soir-là*)...

Dans les cas de discours indirect libre, l'analyse est équivalente, mais marquée par l'absence de discours citant. Soit un autre énoncé *Elle consulta Pierre et revint en courant. Elle viendrait bien ce soir-là*. Dans cette séquence, on considère que l'on a affaire à une sous-phrase en position de phrase, ce qui permet de rendre compte des particularités formelles de personne (*elle*), de temps (futur du passé) et de déixis (*ce soir-là*). L'absence de connecteur est probablement due à la disparition du discours citant qui constituait la matrice.

- *Elle me dit : « Pierre est motivé. »*

Dans cette tournure de discours rapporté, le discours direct, la coupure est plus nette encore entre discours citant et discours cité. Il y a clairement eu au départ deux énonciateurs, qui se maintiennent en apparence.

Il est nécessaire de prendre en compte une structure appelée **discours re-produit**. Du point de vue de l'énonciation, cette séquence matrice a un seul énonciateur (le narrateur), quand bien même celui-ci aurait pris sous son aile énonciatrice un discours d'autrui. L'apport-déterminant du verbe *dit* est un discours re-produit, qui devra être analysé par la suite. À un niveau d'analyse syntaxique hiérarchiquement inférieur, l'énonciateur de la séquence reprise sous ce discours re-produit est *Elle*.

Dans les cas de discours direct libre, l'analyse est équivalente, mais marquée par l'absence de discours citant. Soit l'énoncé *Elle consulta Pierre et revint en courant. Je viendrai bien ce soir*, que l'on peut comparer avec la structure du discours indirect libre vue plus haut *Elle viendrait bien ce soir-là*. On considèrera que l'on a affaire à un discours re-produit en position phrastique, ce qui permet de rendre compte des particularités formelles de personne (*je*), de temps (futur) et de déixis (*ce soir*). L'absence des deux points et des guillemets est probablement imputable à la disparition du discours citant qui constituait la matrice.

Signalons toutefois que les marques formelles font parfois défaut pour trancher entre discours direct libre et discours indirect libre. Dans les exemples vus, *Elle viendrait bien ce soir-là* vs *Je viendrai bien ce soir*, la distinction semble assez nette, et justifie le choix des analyses spécifiques. Mais dans un exemple comme *Elle consulte Pierre et revient en courant. Il arrive à cinq heures*, rien ne permet d'affirmer avec certitude que l'on a affaire à l'un ou à l'autre de ces deux types de discours rapporté pour la séquence *Il arrive à cinq heures*. Cela ne signifie en rien que l'outil d'analyse est défectueux. Cela signifie que la langue ne nous donne pas les éléments formels suffisants pour tout distinguer. Tout au plus pouvons-nous espérer, sans aucune garantie, que l'énonciateur sait ce qu'il veut dire et formate ce discours en fonction de cette intention. Au niveau de la réception, les indices formels de reconnaissance déficients nous laissent devant

une structure ambiguë, que seul le contexte, et là encore sans garantie, pourrait nous permettre de désambigüiser.

- **« Pierre est motivé », me dit-elle / qu'elle me dit.**
Dans cette structure, se croisent en apparence deux énonciateurs : l'un dans le discours cité de la matrice, qui dirait le je du discours direct ; l'autre dans le discours citant de la sous-phrasé incise insérée, qui dit le moi du narrateur. Dans ce cas-ci, cet apport-déterminant répond bien à la question du *Qui parle ?* Il s'agit bien d'un apport à l'énonciation, et non d'un apport à l'énoncé.
- **Elle me dit Pierre motivé.**
Dans ce cas, l'apport-déterminant du verbe est un groupe particulier, sans verbe conjugué à un mode personnel (groupe prédicatif second (GP2), voir 4.1.3. « Le groupe prédicatif second (GP2) », p.45), dans lequel le support-noyau *Pierre* se voit attribuer un apport *motivé* (il est impossible de se passer de l'apport sans rendre la séquence caduque). Ce groupe particulier pourrait être le reliquat, après intégration phrastique, de la sous-phrasé d'origine *que Pierre est motivé*.
- **Elle me dit la motivation de Pierre.**
On se trouve ici devant un discours de type **narrativisé**. Il n'y a pas retranscription d'un discours complet, mais formulation synthétisée de sa teneur. Le groupe déterminatif nominal *la motivation de Pierre* est apport-déterminant du verbe *dit* ; il est totalement et normalement intégré à la syntaxe de la phrasé.
- **Que Pierre est motivé, elle me le dit.**
Dans cet exemple, le discours cité est pris en charge par la sous-phrasé *Que... motivé* qui apparaît ici comme un apport à l'énonciation. Cette sous-phrasé cadre le propos de l'énoncé. Elle est reprise par le pronom neutre *le* en position d'apport-déterminant du verbe ; l'absence de ce pronom rendrait la phrasé caduque.
- **« Pierre est motivé », elle me le dit.**
Une autre lecture-analyse de cet exemple est possible (différente de celle proposée pour **« Pierre est motivé », me dit-elle / qu'elle me dit**), et même rendue plus plausible du fait de la reprise du discours cité par le pronom *le*. Il s'agirait de rapprocher cet exemple du précédent, et de considérer que **« Pierre est motivé »** est un discours re-produit qui occuperait la fonction décrite ci-dessus d'apport à l'énonciation cadrant le propos.⁸

3.1.2. Comment on parle ?

Parmi les traces laissées par l'énonciation dans l'énoncé, on trouve également **les modalités énonciatives principales de la phrasé**, qui indiquent si l'énonciateur assume les conditions de vérité de son énoncé (**assertion** : *Pierre vient*), s'il s'en remet à son interlocuteur pour assumer les conditions de vérité de son énoncé (**interrogation** : *Pierre*

⁸ Malgré une liste déjà longue de formes, on rencontre encore certaines formes dites « mixtes », qui, dès lors, doivent pouvoir être prises en compte : *Il m'a dit que : « Viens un peu ici pour voir ! »*, forme mixte entre discours indirect et direct, par exemple.

vient-il ?) ou s'il demande à son interlocuteur de faire en sorte que les conditions de vérité de son énoncé soient rencontrées (**injonction** : *Sors !*).

3.1.3. Les autres traces de l'énonciation

Certaines traces de la situation de communication dans l'énoncé auront pour fonction d'être des déterminants de l'énonciation, dans la mesure où ils caractérisent (au sens de « réduisent l'extension de ») l'énonciation comprise comme production de l'énoncé. Ce sont notamment :

- **les traces du propos** (à propos de quoi parle-t-on ?)
La pomme, j'aime / Cet auteur, tu en penses quoi ? / Moi, mon père, son vélo, son guidon, la poignée, elle est toute pourrie (exemple oral). / *Eux, ils partiront plus tard.*
- les traces des participants à l'énonciation
 - la trace de l'énonciateur (Qui parle ?)
Nous (notre famille), *on n'est jamais allés en vacances / Moi, j'aime pas ça.*
 - la trace de l'interlocuteur (À qui on parle ?)
Toi, ça va ? / Qui êtes-vous, vous ? / Pierre, tu viens ? (l'ancienne apostrophe)
 - la prise à témoin des interlocuteurs
Il nous a fait un de ces scores ! / Je te lui ai mis une de ces baffes.
- les traces de ce que l'énonciateur dit de son énoncé (sa forme, l'état d'esprit de l'énonciateur, ...)
Bref, tout déraile ! / En un mot comme en cent, ça ne va pas ! / Sans vouloir insister, il faut que tu t'y mettes vraiment. / Honnêtement, je n'ai pas à me plaindre. / Franchement, tu exagères, ...
- les justificateurs d'énonciation⁹
Si tu as soif, il y a du jus de fruit dans le frigo.
- **les organisateurs énonciatifs** (généralement pris en charge par des connecteurs secondaires adverbiaux)
Je fais ce que je veux, d'abord ! / Tu aimes la peinture, toi, maintenant ? / Primo, je n'ai rien à me reprocher ; secundo, tu réagis comme un enfant.

L'énonciation est donc le fruit d'un agencement particulier, d'un choix mais aussi d'un point de vue, celui que l'énonciateur porte sur le procès qu'il décrit.

⁹ Que tu aies soif ou non, il y a du jus de fruit dans le frigo. L'énonciateur justifie le fait de dire qu'il y a du jus de fruit dans le frigo dans la mesure où cette information n'est pertinente que si son interlocuteur a soif.

3.2. L'énoncé

3.2.1. La syntaxe

La syntaxe est vue comme un réseau de liaisons et relations d'éléments ou segments entre eux à l'œuvre dans la linéarité du discours, et comme l'étude de ce réseau.

Dans le cadre de l'unité choisie qu'est la phrase, les modes de liaisons syntaxiques d'éléments peuvent être de deux types : parataxiques ou hypotaxiques.

3.2.1.1. Les modes de liaison sans hiérarchisation : la parataxe

La parataxe (de *para-* : à côté) est un mode de liaison de segments, par exemple deux ou plusieurs groupes ou phrases, sans hiérarchisation ni dépendance, sur l'axe syntagmatique du discours. Ce mode peut se concrétiser avec ou sans outil de ligature (connecteur) : avec outil de ligature, on parlera de **coordination** ; sans outil de ligature, on parlera de **juxtaposition coordonnante** (ou de **coordination implicite**). La coordination et la juxtaposition coordonnante de deux phrases forment des phrases dites **multiples**.

La coordination est le mécanisme qui relie des éléments ou segments, placés sur le même plan syntaxique, sans hiérarchisation, pour leur permettre d'occuper la même fonction.

Dans le cas de la phrase multiple, la coordination concerne des structures phrastiques. Dans une phrase multiple, la coordination relie ces structures phrastiques en maintenant leur autonomie syntaxique l'une par rapport à l'autre (*Je pars demain **et** Sarah revient samedi* ; aucune ne dépend syntaxiquement de l'autre, même si leur réunion occupe la même position fonctionnelle de phrase multiple). La juxtaposition coordonnante agit de même, mais sans le recours à un connecteur ligateur (*Je pars demain, Sarah revient samedi*).

Il n'est pas surprenant de constater que ces deux phrases multiples peuvent être sémantiquement semblables. En effet, la ponctuation utilisée pour la juxtaposition peut être interprétée de la même manière que s'il y avait un connecteur coordonnant.

Coordination et **juxtaposition coordonnante** relèvent donc ici d'un même mode de mise en relation de segments, avec des outils variés que sont les connecteurs coordonnants (voir 3.2.3.3. « La liaison d'éléments par les connecteurs », p.35) et les signes de ponctuation. Ces derniers n'ont dès lors plus seulement pour fonction de marquer une pause dans le discours, mais également, le plus souvent, de signifier un lien sémantique (l'addition, la consécution, l'opposition, ...) entre les deux éléments qu'ils séparent, dans le cadre d'une organisation syntaxique hiérarchiquement égalitaire.

3.2.1.2. Les modes de liaison avec hiérarchisation : l'hypotaxe

L'hypotaxe (de *hypo-* : en dessous) est un mode de liaison de segments, par exemple deux ou plusieurs groupes ou phrases, avec hiérarchisation.

On peut concevoir deux types d'hypotaxe, selon que l'on considère la hiérarchisation sur l'axe syntagmatique du discours (les liens de dépendance dans la chaîne linéaire) ou sur l'axe paradigmatique (les constituants possibles pour occuper une même position).

3.2.1.2.1. L'hypotaxe syntagmatique

L'hypotaxe syntagmatique est le pendant de la parataxe, qui est toujours syntagmatique et prise en charge par la coordination ou la juxtaposition coordonnante. Alors que dans la parataxe, la liaison de segments s'opère sans instaurer de relation de hiérarchie ou de dépendance, l'hypotaxe syntagmatique procède par **subordination**, par mise en rapport de dépendance et de hiérarchie entre segments. La subordination renvoie ici au mécanisme d'instauration d'un lien de **dépendance** et de hiérarchie entre deux éléments ou segments dans la linéarité du discours, quelle que soit par ailleurs la constitution de l'élément ou du segment dépendant (mot, groupe déterminatif ou prédicatif).

L'apport apparaît comme dépendant du support, et donc subordonné. De la sorte, la subordination est réservée aux relations hiérarchiques de dépendance à l'œuvre dans la linéarité du discours. Tout élément ou segment dépendant sera dès lors subordonné (les déterminants, compléments, directs ou non, les prédicats, premiers ou seconds,...). Ce mécanisme peut se concrétiser avec ou sans outil de ligature (connecteur) : avec outil de ligature, il s'agit d'une **subordination** (le château **de Sarah** ; Sarah dort **pendant la nuit** ; je pense **que Sarah viendra demain**) ; sans outil de ligature, d'une **juxtaposition subordonnante** (ou de **subordination implicite**) (Une Sarah **affable** ; Sarah **rayonne** ; Sarah croque **la pomme** ; Sarah dort **la nuit**).

Le critère de la dépendance se révèle suffisamment puissant pour opposer les mécanismes de la **subordination** (ou juxtaposition subordonnante) et de la **coordination** (ou juxtaposition coordonnante).

3.2.1.2.2. L'hypotaxe paradigmatique

L'hypotaxe paradigmatique est un mode de liaison, avec hiérarchisation, qui procède par l'enchâssement d'une sous-phrase dans une phrase matrice, c'est-à-dire par l'intégration d'une structure phrastique (avec verbe conjugué à un mode personnel) dans une position fonctionnelle d'une autre structure phrastique. Ce mode peut se concrétiser avec ou sans outil d'enchâssement (connecteur) : avec outil, on parle d'**enchâssement** (**Comme il a plu**, Sarah a pris son parapluie) ; sans outil d'enchâssement, on parle de **juxtaposition enchâssante** (ou d'enchâssement implicite). En l'absence d'outil explicite, l'esprit doit reconstituer de quel type est le lien entre les segments de phrase :

- hypothétique : « *Tu fais ça, Sarah te casse la figure* ». ¹⁰
- causatif : « *Ce resto était fermé, Sarah et Lionel sont allés dans un autre* ».
- adversatif : « *Il a fait des pieds et des mains, Sarah n'a pas cédé* ». ¹¹

L'enchâssement (de même que la juxtaposition enchâssante) intègre donc une sous-phrase dans une phrase matrice ; il permet de donner un statut fonctionnel¹² à cette sous-phrase. Il se caractérise également par l'existence d'une asymétrie avec hiérarchisation entre phrase matrice et sous-phrase.

Dans les cas d'hypotaxe paradigmaticque, on parle d'**énoncé à phrase complexe**, la composante phrastique de l'énoncé est complexe dans la mesure où elle intègre une sous-phrase.

3.2.1.3. Bilan

Ce point de vue permet d'éviter la confusion trop fréquente entre subordination (dépendance) et enchâssement (constituance). Il existe en effet des sous-phrases enchâssées qui ne dépendent de rien, comme les sous-phrases noyau de phrase : **Que Sarah parte implique une réorganisation de l'équipe**. La subordination est essentiellement tributaire d'une relation de dépendance apport-support, l'apport dépendant syntaxiquement du support. L'enchâssement est essentiellement tributaire de l'intégration d'une sous-phrase contenant un verbe conjugué à un mode personnel.

Par ailleurs, traiter des exemples tels que *Sarah est une femme intelligente et qui ira loin* devient plus aisément explicable. Dans le groupe déterminatif nominal « *une femme intelligente et qui ira loin* », *intelligente* et *qui ira loin* sont reliés parataxiqument par coordination, et donc sans hiérarchisation, pour occuper conjointement la fonction de déterminant du noyau nominal *femme*. Ils en constituent globalement un apport et lui sont subordonnés. *Qui ira loin*, qui n'est donc pas subordonné à *intelligente* mais bien coordonné, est par ailleurs bien enchâssé dans la phrase matrice en position fonctionnelle de déterminant du noyau nominal *femme*, fonction qu'il occupe conjointement avec *intelligente*.

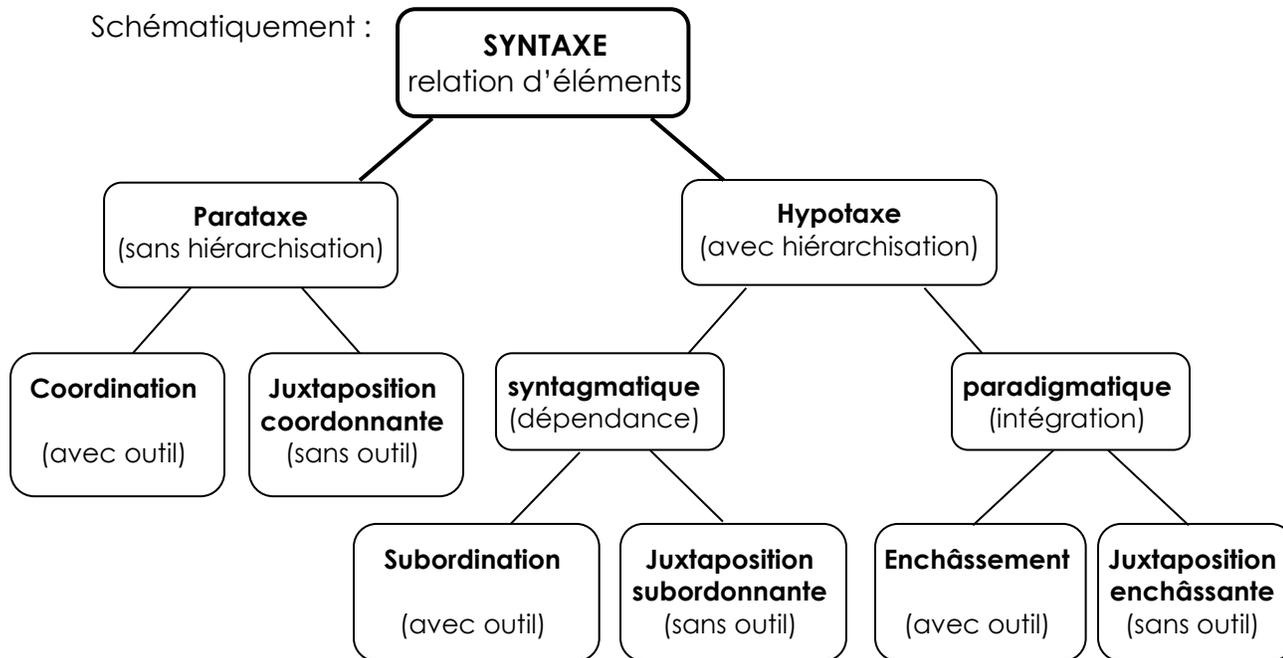
Le redéploiement des concepts permet, on le voit, une prise en compte systématique plus fine des phénomènes.

¹⁰ Dans ce cas, il est possible de remplacer la virgule par un « et ». Mais ce *et* serait non coordonnant. Il aurait plutôt une valeur énonciative d'organisateur logique, comme un adverbe : la séquence ne signifierait pas « X + Y », mais plutôt « si X alors Y ». Ce *et* aurait la même valeur dans une séquence corrélatrice du type *Plus il mange et plus il grossit*.

¹¹ En cas de juxtaposition, l'enchâsseur est absent (*Sarah aurait su, elle ne serait pas partie*). Le cas de ce que l'on appelle parfois la subordination inverse est plus complexe. Dans une phrase comme *Sarah n'était pas partie depuis dix minutes que tu es arrivé*, la première séquence (*Sarah ... minutes*) pourrait être considérée comme une sous-phrase juxtaposée (juxtaposition enchâssante) exprimant le cadre (déterminant de la relation prédicative, à portée large), et la seconde (*que tu es arrivé*) comme une sous-phrase en position de phrase (prédication impliquée), ou de prédicat relié par la relation prédicative (support de l'apport *Il... minutes*) à un noyau non saturé (prédication incomplète).

¹² C'est-à-dire capable d'endosser une fonction.

Schématiquement :



	Hiérarchie	
	SUB	ENCH
Comme il pleut , Sarah rentre ; Tu fais un pas , Sarah t'étripe	X	X
Sarah mange ; une Sarah serbe ; Sarah sort (pendant) la nuit	X	
Que Sarah vienne me réjouit		X
Sarah et Lionel dinent ensemble		

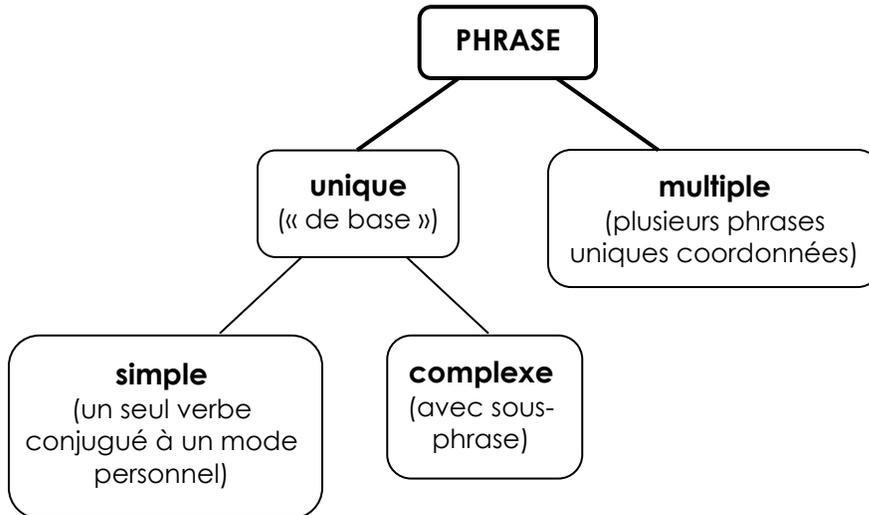
3.2.2. Multiplicité et complexité

Il existe donc des phrases uniques et multiples, chaque phrase unique pouvant être simple ou complexe.

- Phrase **unique** : c'est la phrase de base ; elle constitue une phrase simple ou complexe. *Pierre mange une pomme.*
 - Phrase **simple** : elle ne contient qu'un verbe conjugué à un mode personnel. *Pierre mange une pomme.*
 - Phrase **complexe** : au niveau de la composante phrastique de l'énoncé, elle contient une phrase matrice, dans laquelle est intégrée au moins une sous-phrase (introduite par un connecteur ou non). *Pierre mange la pomme **que Sarah lui a donnée**. Il trouve **que cette pomme est très bonne**.* Au niveau de la composante énonciation de l'énoncé, la phrase peut intégrer au moins une séquence de discours direct dans la position fonctionnelle d'un terme normal de phrase ou une sous-phrase d'interrogation indirecte. On parlera d'**énoncé à énonciation complexe**, ou plus simplement d'**énonciation complexe**. *Je me demande **si Sarah viendra demain** ; Pierre me dit : « **Sarah viendra demain** . »*

- Phrase **multiple** : elle contient au moins deux phrases uniques, coordonnées ou juxtaposées, sans hiérarchisation. *Pierre a mangé une pomme **et**, il l'a trouvée très bonne.*

Récapitulatif schématique :



La phrase ou la sous-phrased est un groupe qui intègre une relation de prédication entre son support-noyau et son apport-prédicat. En tant que groupe, elle peut occuper toutes les positions fonctionnelles dans la phrase : **Que tu parles** m'attriste ; **Quand il pleut**, personne ne veut sortir ; Il faut **qu'il reste** ; Sarah sait **qu'elle réussira** ; Il agit de la sorte **pour qu'elle revienne...**

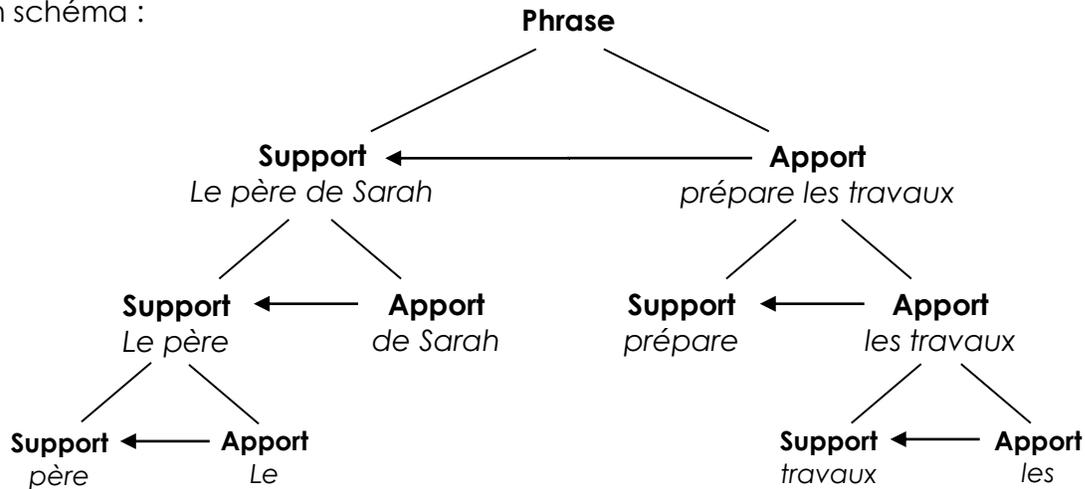
3.2.3. Les fonctions

Les mots de la langue ne restent pas isolés et s'organisent en réseaux pour fournir du sens. Dans un réseau de transmission de l'information (la phrase), les mots – ou groupes de mots – entretiennent des rapports entre eux (les fonctions). Autrement dit, **la fonction d'un mot, c'est le rôle qu'il exerce par rapport aux autres mots.**

3.2.3.1. La fonction support

Dans chaque groupe, il y a un mot support d'information ; il est l'élément de base qui organise autour de lui les informations véhiculées par les autres mots (les apports) qui s'y rapportent : **Le père de Sarah** prépare les travaux ; [Le **père** de Sarah][**prépare** les travaux].

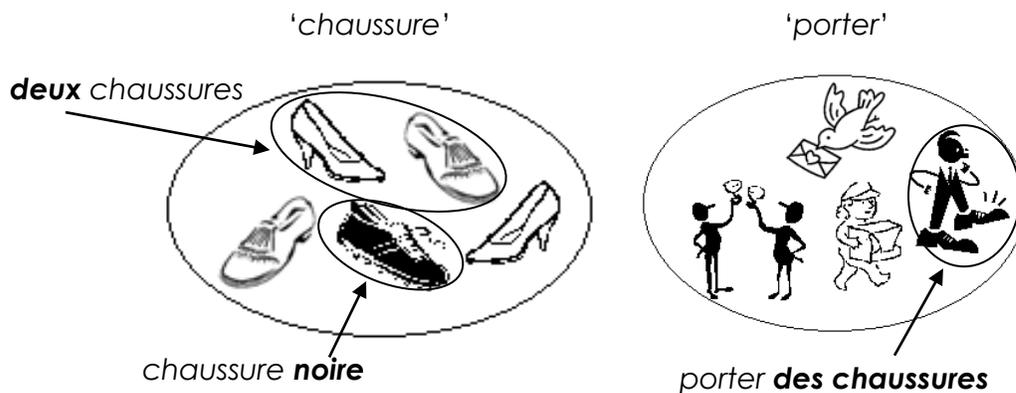
En schéma :



3.2.3.2. La fonction apport

Il y a deux façons d'apporter de l'information à propos d'un support d'information :

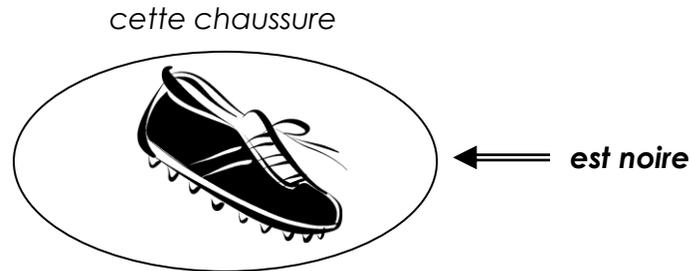
- Soit l'apport réduit l'ensemble considéré par le seul support (*chaussure **noire** ; **deux** chaussures ; porter **des** chaussures*) et l'extension¹³ initiale du support est donc altérée : l'apport exerce alors une fonction de **détermination** et est dit **déterminant** ;



- Le déterminant peut être un apport à différents types de supports : déterminant du nom (*un homme **de bien***), du pronom (*celui **qui part***), du verbe (*manger **une pomme***), de l'adjectif (*plein **de vie***), de l'adverbe (*loin **d'ici***), du connecteur subordonnant (*avant **ce soir***), d'une relation (***Hier**, il est parti*).

¹³ L'extension d'un mot est l'ensemble des objets (êtres, objets, faits ou situations) du monde auxquels ce mot peut être appliqué. L'extension de *chaussures noires* est un sous-groupe de l'extension de *chaussure*. L'ensemble des occurrences de *porter des chaussures* est un sous-groupe de l'ensemble des occurrences de *porter*.

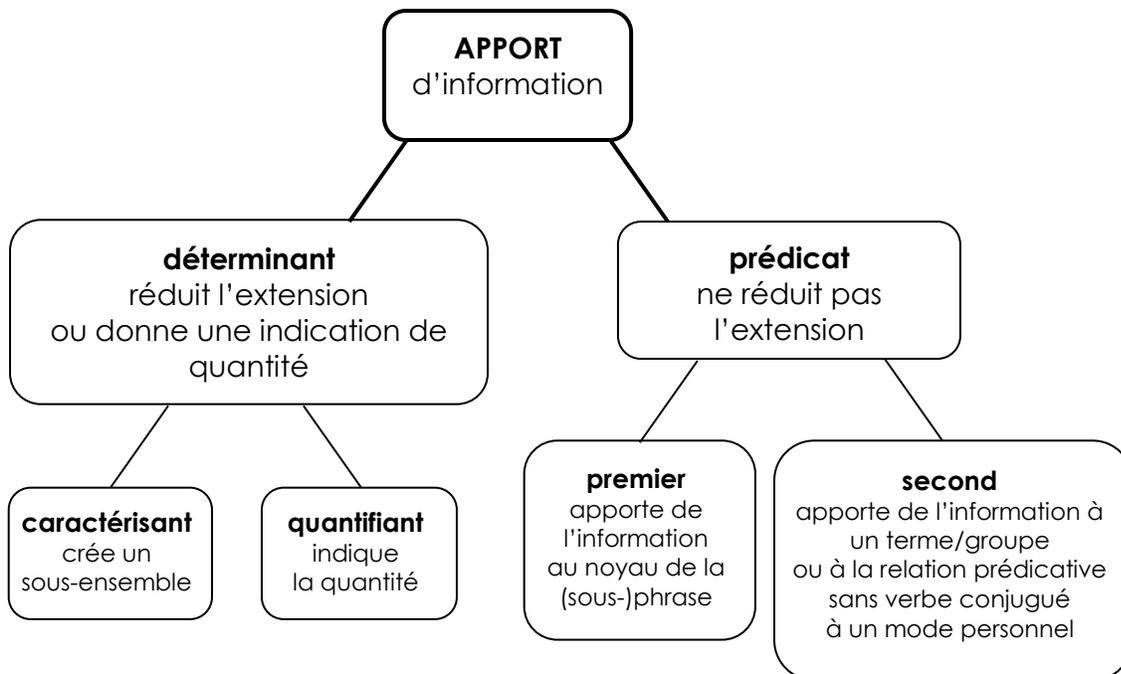
- Soit l'apport ne réduit pas l'extension du support (*Cette chaussure **est noire** ; Pierre **sourit** ; Pierre, **mon ami***) : l'apport exerce alors une fonction de **prédication** et est dit **prédicat**.



- On distingue le **prédicat premier** (apport au noyau de la phrase ou de la sous-phrase, ce qui constitue la (sous-)phrase : *Les souris **dansent***), et le **prédicat second** (apport non déterminatif à tout type de support, terme ou relation prédicative de la phrase, sans verbe conjugué à un mode personnel : *La jeune fille, **exténuée**, s'est endormie ; Philippe, **roi des Belges** ; Le chat **parti**, les souris dansent ; **Heureusement**, vous êtes arrivés...*).

Tant dans le cas de la détermination que dans celui de la prédication, le support s'en trouve enrichi informativement mais, dans le premier, son extension est affectée (précision de nombre ou réduction d'ensemble), dans le second, non.

Récapitulatif schématique :



3.2.3.3. La liaison d'éléments par les connecteurs

À côté de l'apport d'information, un autre mécanisme permet de relier des éléments entre eux. La liaison peut être non marquée (juxtaposition coordonnante, subordinante ou enchâssante), ou marquée à l'aide de connecteurs (coordonnants, subordinants ou enchâssants). On peut distinguer le fonctionnement de ces connecteurs selon la combinaison des trois sous-fonctionnements de liaison d'éléments que sont la ligature, la subordination et l'enchâssement.

- **Ligature** : mécanisme de mise en relation (non autrement définie en termes de hiérarchisation) et de liaison de deux ou plusieurs éléments ou structures.
- **Subordination** : mécanisme par lequel un mot ou un groupe de mots est placé en relation de dépendance vis-à-vis d'un autre (ou d'une relation), pour en constituer un apport.
- **Enchâssement** : mécanisme par lequel on intègre une sous-phrase dans la phrase matrice, avec hiérarchisation et souvent (mais pas toujours) dépendance, à l'intérieur d'une phrase dès lors complexe.

	Exemple	fonction de...		
		ligateur	subordonateur	enchâsseur
Connecteur coordonnant	Partir et revenir	X		
Connecteur subordinant	Je pars à la mer ; le château de ma mère	X	X	
Connecteur enchâssant	Je pars parce que je m'ennuie	X	(X)	X

Quant aux connecteurs occasionnels, dits secondaires (pronominaux, adjectivaux et adverbiaux), leur fonction, en plus des fonctionnements décrits ci-dessus, sera complétée des traits « représentant » et/ou « foncteur ».

- **Représentation** : renvoi à un terme ou un groupe antécédent.
- **Fonction** : exercice d'une fonction dans la séquence introduite.

Type d'élément connecté	Exemple	lig.	subord.	ench.	repr.	fonct.
Séquences successives (connecteur adverbial)	Il a mangé à midi. Ensuite , il a fait une sieste.	X				X
Interrogation indirecte (connecteur pronominal, adjectival ou adverbial)	Je me demande qui viendra / quelle personne viendra / comment il faut faire	X	X	X		X
Sous-phrase relative (connecteur pronominal ou adjectival)	La fille qui part, laquelle fille ne reviendra pas.	X	X	X	X	X

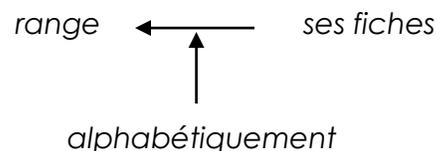
3.2.4. La portée

Chaque groupe est composé de trois éléments : un support, un apport et une relation de l'un à l'autre et s'intègre dans un réseau. Le groupe maximal constitue la phrase. Il est nécessaire de veiller à ce que chaque groupe soit placé au bon endroit dans la phrase. Pour chaque apport, il faut donc identifier

- le terme/groupe sur lequel il porte ;
- ou
- la relation sur laquelle il porte.

Jusqu'à présent, les apports ont été envisagés par rapport à des termes.

Si l'on considère une phrase comme *Pierre range alphabétiquement ses fiches*, *alphabétiquement* se rapporte au processus de rangement des fiches. C'est la mise en relation de *fiches* et de *range* qui est dite alphabétique. Le support de l'adverbe *alphabétiquement* est donc ici une relation, la relation que l'énonciateur établit entre l'apport du verbe (*fiches*) et le verbe support du groupe verbal (*range*).



Dans ce cas donc, le terme porte sur un support qui n'est pas un (groupe de) mot(s), mais bien une relation entre deux termes. Cette relation implicite entre apport et support (par exemple entre le verbe support et son apport : *ranger – ses fiches*) traduit un processus (par exemple le rangement des fiches).

L'apport à une relation peut être pris en charge par un adverbe ou un groupe adverbial (comme dans les exemples ci-dessus et ci-dessous, ou dans **Heureusement**, *vous êtes arrivées*), ou par d'autres types de groupes : groupe déterminatif nominal (**La nuit**, *les étoiles apparaissent*) ou pronominal (*Pierre y envoie des fleurs*), groupe déterminatif connectif (**Pendant la nuit**, *le boulanger pétrit sa pâte*), groupe prédicatif premier (**Pendant que Sarah travaille**, *Lionel prépare le repas*) ou second (**Le chat parti**, *les souris dansent*). En général, les anciens compléments circonstanciels portent sur des relations.

On retrouve des relations à différents niveaux de la phrase. Chacune de ces relations peut servir de support à un apport de sens. Pour définir exactement la relation à laquelle ce type d'apport reverse son sens, il faut se poser la question suivante : l'apport est-il sous la portée de la négation ou pas ? Autrement dit, si je rends la phrase négative, c'est-à-dire que je choisis de nier le groupe verbal, l'apport est-il nié dans cette séquence¹⁴ ?

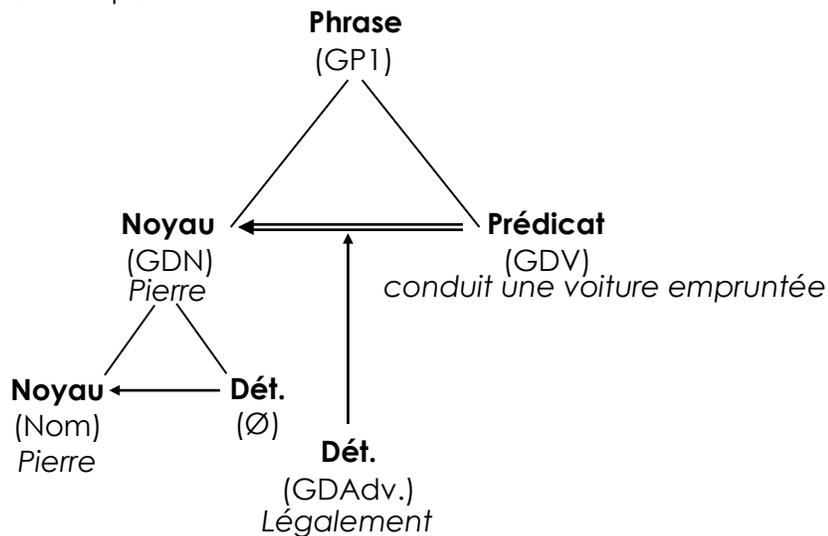
¹⁴ On ne peut nier ce dont on parle, uniquement ce qui en est dit. Par exemple, dans la phrase *Pierre mange une pomme*, on dit de *Pierre* qu'il *mange une pomme*. La négation de cette phrase serait *Pierre ne mange pas de pomme* : on dit de *Pierre* qu'il *ne mange pas de pomme*. Le thème *Pierre* n'est pas

Si l'on considère la phrase *Pierre conduit une voiture empruntée*, à l'intérieur de laquelle on introduit l'adverbe *légalement*, qui endosse la fonction d'apport à une relation, il y a quatre cas de figure.

1. **Légalement**, *Pierre conduit une voiture empruntée*.
2. *Pierre conduit* **légalement** *une voiture empruntée*.
3. *Pierre conduit une voiture* **légalement** *empruntée*.
4. *Pierre conduit une voiture empruntée* **légalement**.

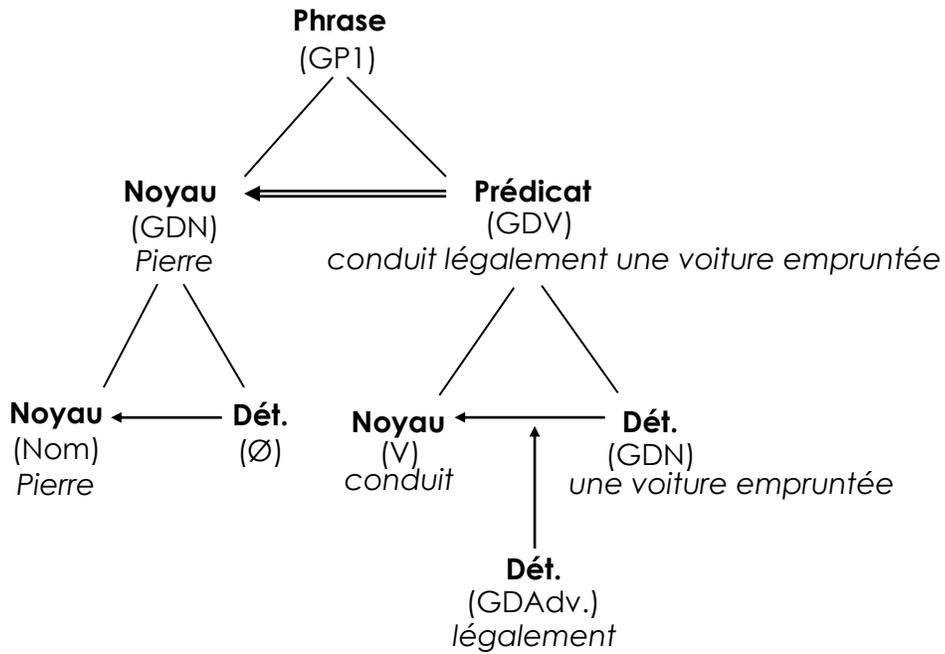
Ces quatre énoncés ont chacun une signification différente, laquelle provient de ce que l'adverbe ne porte pas sur la même relation. Si l'apport à la relation est sous la portée de la négation (2, 3, et éventuellement 4), c'est qu'il se trouve dans le groupe verbal. Dans le cas contraire, s'il est hors de portée de la négation (1 et, éventuellement 4), il porte sur une relation extérieure au groupe verbal, en l'occurrence celle entre le groupe verbal, apport d'information, et son support. Selon les cas, l'interprétation peut être multiple.

Schématiquement pour 1 :

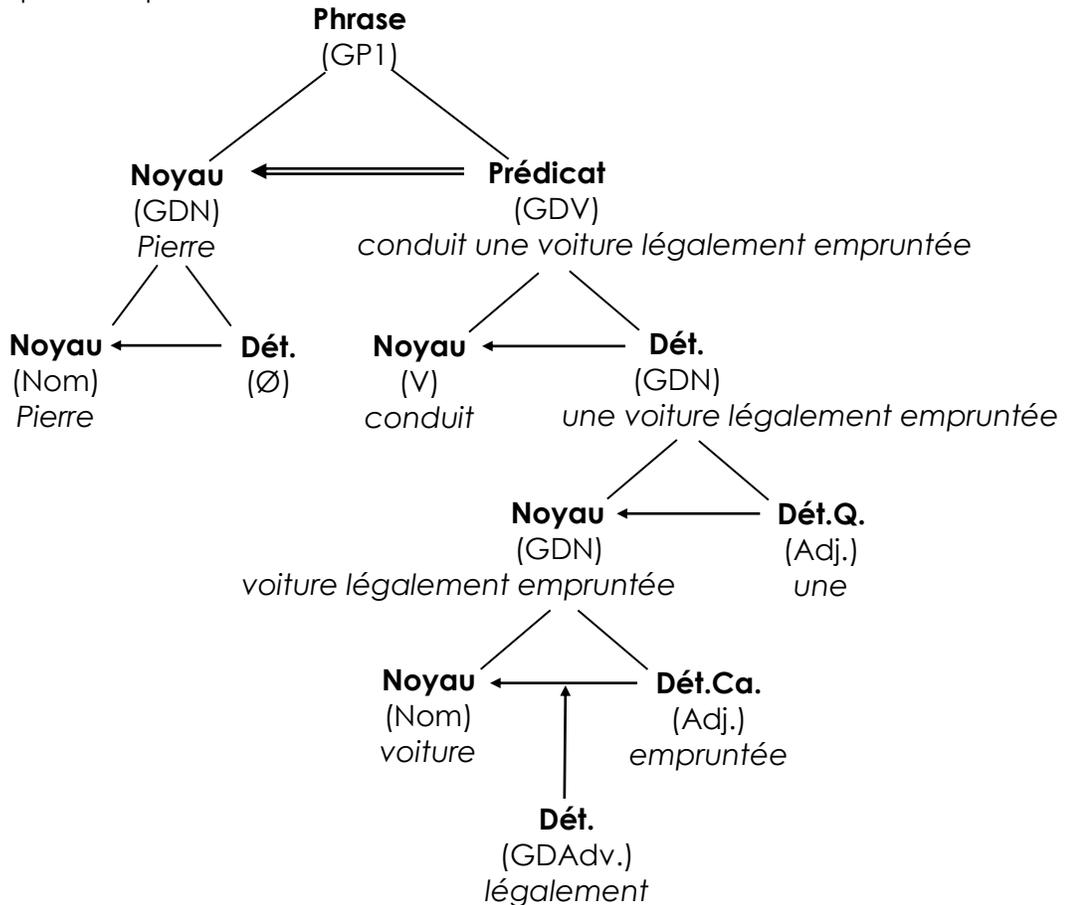


nié, il n'est pas atteint par la négation. Si l'on souhaite nier *Pierre*, il est nécessaire de l'inclure dans une structure où il rejoindrait le groupe verbal. Par exemple : *Ce n'est pas Pierre qui mange une pomme*.

Schématiquement pour 2 :



Schématiquement pour 3 :



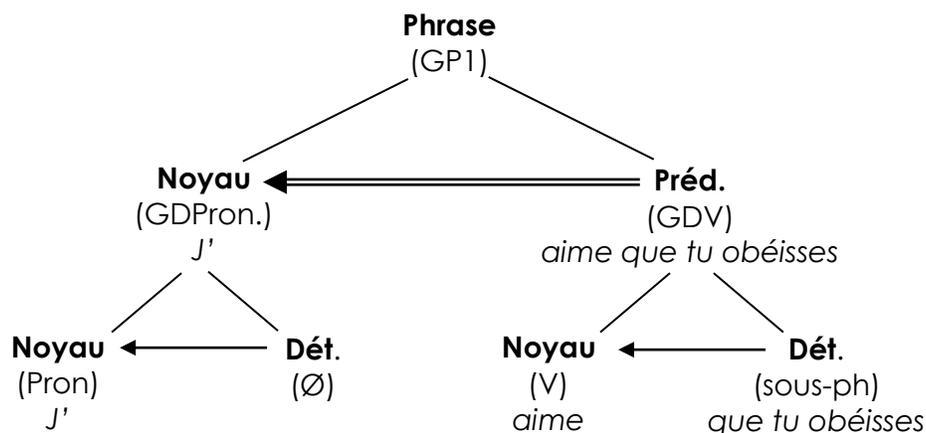
L'énoncé 4 est ambigu. Il peut être analysé des trois manières vues ci-dessus en fonction de la portée qui sera donnée à l'adverbe *légalement*.

ATTENTION : Une relation existe même si les deux éléments (apport et support) ne sont pas toujours présents ou explicités. Dans l'exemple *Pierre mange beaucoup*, l'adverbe *beaucoup* est sous la portée de la négation et porte donc sur une relation à l'intérieur du groupe verbal. Cette relation est celle entre le verbe (support) *mange* et un apport absent. Il faut envisager la relation comme reliant deux positions dont l'une et l'autre peuvent être occupées, ou non.

Le nom de la fonction sera composé du type d'apport (ou seulement du terme support) et de sa portée, ou simplement de la mention support-noyau accompagnée du groupe dont il est noyau : apport-déterminant du verbe ; apport-déterminant de la relation entre verbe et son déterminant ; noyau de la phrase ou d'un groupe...

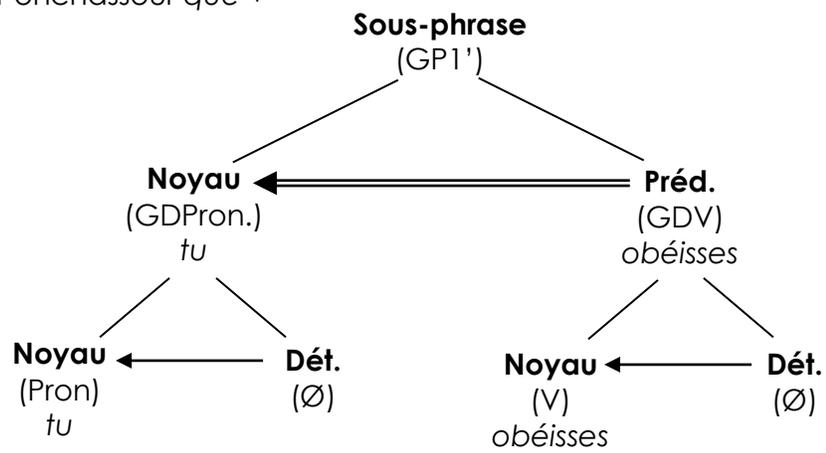
Dans le cas d'une **phrase complexe**, il s'agit premièrement d'analyser la structure matrice, puis dans un second temps, d'analyser la structure intégrée. Lorsque l'on rencontre une phrase complexe (contenant au moins une sous-phrase), pour montrer le niveau hiérarchiquement inférieur de la sous-phrase, on indiquera donc d'abord la fonction endossée par celle-ci. L'analyse interne de la sous-phrase proprement dite sera effectuée ensuite, comme s'il s'agissait d'une phrase autonome, une fois mis au jour le réseau fonctionnel de la phrase matrice.

Par exemple, la phrase *J'aime que tu obéisses*, s'analysera comme suit, en deux étapes.



On procède ensuite à l'analyse de la sous-phrase *que tu obéisses* :

Connecteur enchâsseur *que* +

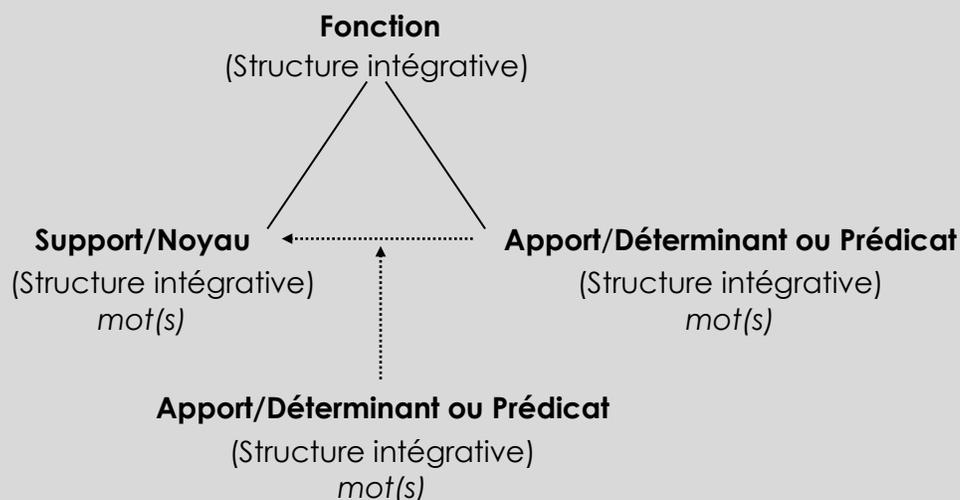


4. La phrase comme réseau de structures intégratives

4.1. Les groupes

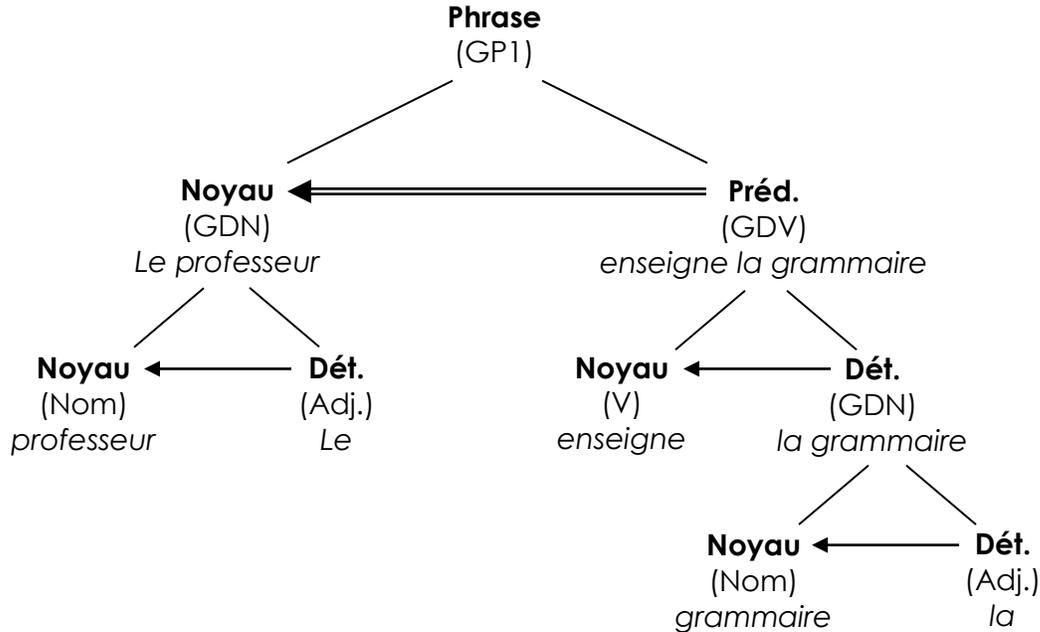
La phrase n'est pas qu'une suite linéaire de mots, elle n'est pas le résultat de la juxtaposition linéaire de mots pris chaque fois isolément. Elle est le produit d'une **mécanique d'intégration** qui met en relation des structures intégratives intermédiaires de différents types, pourvus chacun d'une organisation interne spécifique. Ces structures intégratives sont porteuses de fonction et constituent la phrase en se combinant selon les mécanismes décrits dans le chapitre consacré aux fonctions (3.2.3). Ainsi, les fonctions traditionnelles de support-noyau de phrase ou d'apport-déterminant de verbe ne sont pas prises en charge par des mots, mais par des groupes de mots organisés. Dans la phrase *Le professeur enseigne la grammaire*, ce ne sont pas les noms *professeur* et *grammaire* qui endossent les fonctions respectivement de noyau de phrase et de déterminant du verbe ; *professeur* constitue d'abord avec son déterminant *le* un groupe déterminatif nominal *le professeur* dont il est le noyau, et c'est ce groupe qui exercera la fonction de noyau de phrase ; *grammaire* constitue de même avec son déterminant *la* un groupe déterminatif nominal *la grammaire* dont il est le noyau, et c'est ce groupe qui exercera la fonction de déterminant du verbe *enseigne*.

D'une manière générale, toute structure syntaxique se laisse décrire à l'aide d'un schéma de ce type :



Pour chaque fonction (Phrase, Support (Noyau), Apport (Déterminant, Prédicat) ou Ligateur), il convient d'indiquer la structure (élément ou groupe (GD ou GP)) qui l'assume et ensuite le(s) mot(s) qui la prend/prennent en charge.

Pour la phrase considérée ici, le schéma sera le suivant :



La phrase est donc également conçue comme une mécanique d'intégration, c'est-à-dire comme une imbrication de structures intégratives de rang hiérarchiquement inférieur, notamment les groupes déterminatifs, les groupes prédicatifs et les sous-phrases. La combinaison de ces structures peut donner lieu à des formes de phrases différentes¹⁵.

Ainsi, pour rappel (voir 3.2. « L'énoncé »), un énoncé peut être constitué d'une **phrase**

- soit **unique**¹⁶, qui est composée d'une seule phrase,
- soit **multiple**, qui est composée de deux ou plusieurs phrases (Phrase 1 + Phrase 2...) jointes par « parataxe » (coordination et/ou juxtaposition coordonnante).

Chaque phrase unique ou chaque phrase partie de phrase multiple pourra être

- soit une **phrase simple**, qui ne contient aucune sous-phrase,
- soit une **phrase complexe**, qui contient
 - au moins une sous-phrase enchâssée par « hypotaxe » (enchâssement et/ou juxtaposition enchâssante) dans une phrase matrice. On parlera d'**énoncé à phrase complexe**, ou plus simplement de **phrase complexe**. *Je pense que Sarah viendra demain.*
 - **et/ou** au moins une séquence de discours direct intégrée dans la position fonctionnelle d'un terme normal de phrase ou une sous-phrase d'interrogation indirecte. On parlera d'**énoncé à énonciation complexe**,

¹⁵ Pour une représentation en schéma d'autres types de phrases, consulter le *Référentiel* au chapitre 2.6. « L'analyse de phrase : représentation » [<http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/referentiel/>].

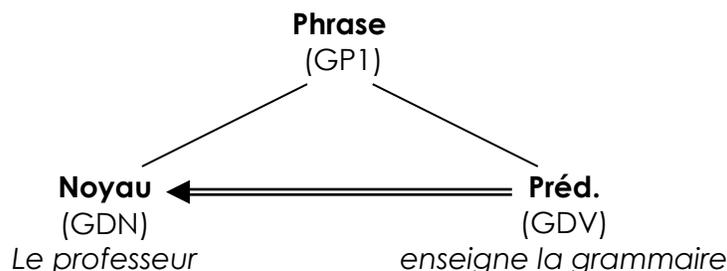
¹⁶ Qui ne demande pas de développement particulier.

ou plus simplement **d'énonciation complexe**. *Je me demande si Sarah viendra demain ; Pierre me dit : « Sarah viendra demain . »*

4.1.1. La phrase simple (GP1)

Le groupe de mot(s) organisé et hiérarchisé qui réunit autour d'un support-noyau ses apports par le biais d'une relation prédicative sera appelé **groupe prédicatif**. Le groupe constitué du noyau de phrase et de son apport-prédicat, constitutif de la phrase sera appelé **groupe prédicatif premier** (GP1).

Ainsi, l'analyse schématique du premier niveau de la phrase *Le professeur enseigne la grammaire* se fait comme suit :



La phrase simple peut voir ses composantes (noyau de phrase, prédicat et relation prédicative) développées ou non. Dans le premier cas, on dira que la prédication est **expliquée**, dans la mesure où elle déploie à la vue ses constituants ; dans le second, on parlera de prédication **impliquée** : les éléments en présence ne se laissent pas analyser en noyau et prédicat explicites ; la relation entre les deux apparaît comme intérieure au segment. Dans le cas de l'interjection *Aïe*, par exemple, on pourrait imaginer trouver implicitement une séquence comme « J'ai mal », qui n'est pourtant pas produite. Dès lors on comprendra que cette relation prédicative est impliquée par le seul terme *Aïe*. Les segments (*Jamais !*), sous-phrases (*Qu'il vienne !*), groupes prédicatifs seconds (*Haut les mains*) et autres discours re-produits (« **Je viens demain** », *dit-il*) employés en fonction de phrase fonctionnent de la même manière.¹⁷

Si la prédication est expliquée, elle peut encore être **complète** (tous les éléments sont présents) ou **incomplète** (l'un ou l'autre des éléments est absent : un noyau support sans prédicat (*Pierre !*) ; ou un prédicat sans noyau support (*Viens !* ou *À la mer*, en réponse à la question « Où vas-tu en vacances ? »)).

Dans la phrase simple, les structures intégratives sont de deux types.

¹⁷ Dans le cas de la sous-phrase, du GP2 et autres discours directs, le cas échéant re-produit (voir 3.1.1. « Qui parle ? », p.24), à prédication impliquée, ces séquences apparaissent comme des structures interjetées. On analysera dès lors d'abord la séquence comme une prédication impliquée ; dans un second temps, on analysera l'intérieur de la séquence en fonction de ses composantes effectives.

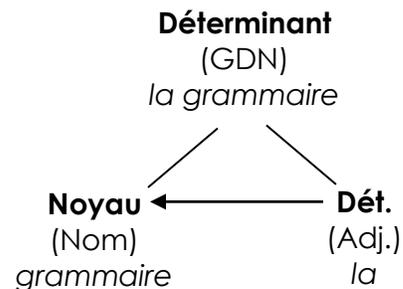
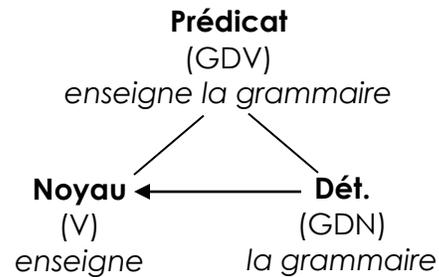
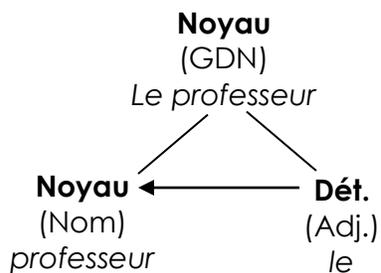
4.1.2. Le groupe déterminatif (GD)

Le groupe de mot(s) organisé et hiérarchisé qui réunit autour d'un support-noyau ses apports par le biais de relations de type déterminatif sera appelé **groupe déterminatif**¹⁸.

Le groupe déterminatif est spécifié en fonction de la classe de son noyau : on parle de groupe déterminatif nominal, pronominal, verbal, adjectival, adverbial et connectif. Il est composé d'un noyau et de ses déterminants, ainsi que des déterminants de la relation [Dét. – Noyau].

Le groupe déterminatif est une structure intégrative porteuse d'une fonction syntaxique dans la phrase (ou la sous-phrase).

Comme vu précédemment, *Le professeur enseigne la grammaire* compte deux groupes déterminatifs à son deuxième niveau d'analyse et un à son troisième niveau. On peut les schématiser de la manière suivante :



¹⁸Le recours au terme de **groupe déterminatif**, plutôt qu'à celui de **syntagme**, permet l'opposition au terme **groupe précatif**.

4.1.3. Le groupe prédicatif second (GP2)

Le groupe prédicatif second est une structure intégrative porteuse d'une fonction syntaxique dans la phrase (ou la sous-phrase). Il est composé d'un noyau (un groupe déterminatif ou prédicatif) et d'un prédicat second (apport non déterminatif à tout type de support, terme ou relation prédicative de la phrase, sans verbe conjugué à un mode personnel). Cette structure en tandem recouvre des constructions diverses et diversement analysées.

Soit les quatre phrases suivantes :

- | | | |
|---|---|--|
| a) Le chat parti , les souris dansent. | } | prototype de la « proposition participe » |
| b) Il marche les yeux baissés . | | |
| c) On dit Pierre pressé . | | |
| d) J'entends les enfants chanter . | } | prototype de la « proposition infinitive » |

Prototype de la proposition participe à fonction de complément circonstanciel, le segment *le chat parti* ressemble-t-il plus à un groupe déterminatif nominal (GDN) ou à une sous-phrase ?

- Dans le cas où il ressemblerait à un GDN, il faudrait avoir affaire à un nom accompagné de ses déterminants (réducteurs d'extension ou indicateurs de quantité). Or, *parti* ne réduit pas l'extension de *chat* ; il n'est pas déterminant. Il est prédicat, puisqu'il ne fonctionne pas par détermination. De plus, son noyau est un groupe déterminatif, lui-même décomposable en Noyau + Déterminant.

Le groupe prédicatif n'est donc pas un groupe déterminatif nominal.

- Dans le cas où ce serait une sous-phrase, il faudrait un verbe conjugué à un mode personnel. Or, il n'y en a pas.

Le groupe prédicatif n'est donc pas une sous-phrase.

Si on fait un parallèle avec les phrases a), b) et c), on observe qu'on ne peut pas accepter les énoncés **Le chat**, *les souris dansent* / **Il marche les yeux** / **On dit Pierre**. On a besoin de l'élément qui suit¹⁹. Il est nécessaire de disposer d'un outil grammatical unifiant pour décrire l'ensemble de ces structures. Cette nouvelle structure sera appelée « groupe prédicatif second » (GP2). Le GP2 peut occuper les différentes fonctions de la phrase :

¹⁹ Pour la phrase d), en revanche, on peut dire *J'entends les enfants* : il s'agit dans ce cas d'une simple construction avec groupe déterminatif nominal déterminant du verbe. La construction avec l'infinitif *chanter* est cependant différente dans la mesure où ce ne sont pas les enfants que l'on entend, mais bien leur chant. En fait, le verbe *entendre* peut sélectionner les deux types de constructions.

Noyau du GP1	<i>Pierre marquant un but m'étonnerait. Le lundi au soleil est une chose qu'on n'aura jamais. Toi seul peux le faire. Elles deux/Toutes deux y arriveront.</i>
Dét. du noyau du GDN	<i>J'ai vu un garçon torse nu.</i>
Dét. du verbe (en emploi copule)	<i>Il boit le verre de trop. On dit Pierre pressé. J'entends les enfants chanter. Pierre est torse nu.</i>
Dét. de relation	<i>On le fera chacun notre tour / tour à tour / un à un / l'un après l'autre. Il marche la tête haute. Il dort la fenêtre ouverte. Le chat parti, les souris dansent. Une de perdue, dix de retrouvées. Tous ensemble, nous y arriverons.</i>
Dét. de l'énonciation	<i>Toute flagornerie mise à part, vous êtes formidable.</i>
P2 d'un terme de la phrase	<i>Ils sont partis à la piscine, lui torse nu, elle en bikini. (P2 du noyau de phrase ils)</i>
P2 dans un groupe prédicatif	<i>Ils sont partis à la piscine, lui torse nu, elle en bikini.</i>
Fonction phrastique ...	<i>Une de perdue, dix de retrouvées. Haut les mains ! Insensés que nous sommes ! Ainsi dit le Renard et flatteurs d'applaudir.</i>

À tout bien considérer, la phrase, comme la sous-phrase, est également une structure intégrative, un groupe de mots dont le noyau voit ses apports rapportés par le biais d'une relation prédicative. La phrase et la sous-phrase sont organisées autour de la relation de prédication première [Noyau – Préd.1]. On parle de groupe prédicatif premier (GP1 pour la phrase ; GP1' pour la sous-phrase).

Tout groupe de mot(s) organisé et hiérarchisé qui réunit autour d'un support-noyau ses apports par le biais de relations de type prédicatif sera dès lors appelé **groupe prédicatif** (GP1 pour la phrase ; GP1' pour la sous-phrase ; GP2 pour le groupe prédicatif dont le noyau a comme apport un prédicat second (P2)). Le GP2 apparaît dès lors dans ce système comme une structure intégrative intermédiaire entre le groupe déterminatif (GDX où l'on a une relation de détermination) et la sous-phrase (GP1', où l'on a une relation de prédication première, mais hiérarchiquement secondaire car intégrée par enchâssement).

Dans le chemin qui conduit le GP2 vers le GDN, voire le GDAj., par exemple, une étape intermédiaire peut encore être observée : le GP2 **à noyau non saturé**, dont la position fonctionnelle de noyau n'est pas explicitement prise en charge par un élément. On en rencontre en fait assez souvent, notamment avec des infinitifs, considérés comme la forme nominale du verbe. Quelques exemples suffisent pour montrer l'importance de cette étape en considération.

Dans la phrase **Enfant**, *mes parents n'aimaient pas ma musique*, *Enfant* ne peut être un P2 car il n'y a aucun support possible dans la phrase pour ce terme (les adjectifs *mes* et *ma*, qui renvoient à la même 1^{re} personne, ne peuvent jouer ce rôle). Dès lors, il faut analyser *Enfant* comme le P2 d'un noyau non saturé de GP2 (du type *Moi enfant, mes parents...*).

La même analyse en GP2 à noyau non saturé vaut pour des constructions avec infinitif comme *Pierre a fait ça pour partir tranquille*. *Pour partir tranquille* s'analyse en un groupe déterminatif connectif dont le noyau est un connecteur subordonnant (*pour*) et le déterminant un groupe prédicatif second (*partir tranquille*, avec un noyau non saturé et un prédicat second pris en charge par un infinitif). Le noyau n'est pas saturé parce qu'il est contextuellement aisément restituable : il a le même référent que le noyau de la phrase, raison pour laquelle on emploie un infinitif (mode non personnel) ; si les référents des noyaux avaient été différents, on aurait utilisé un autre mode, personnel cette fois, pour marquer la différence : **Pierre** a fait ça pour que **je** puisse partir tranquille.

De la même manière, la structure du gérondif dans **En partant maintenant**, *nous arriverons à l'heure* s'analyse en un groupe déterminatif connectif dont le noyau est un connecteur subordonnant (*en*) et le déterminant un groupe prédicatif second (*partant maintenant*, avec un noyau non saturé et prédicat second pris en charge par un participe 1). Le noyau n'est pas saturé parce qu'il est contextuellement aisément restituable : il a le même référent que le noyau de la phrase, condition normative sine qua non d'ailleurs de l'utilisation d'un gérondif.

On peut envisager de la sorte un passage de la structure intégrative (sous-) phrastique (GP1 ou GP1') à une structure intégrative de type GDN. Le tableau suivant montre un exemple de ce passage de l'un à l'autre, via le GP2 :

VERBE	PHRASE GP1	
	Indicatif	<i>La venue de Pierre est imminente.</i>
	STRUCTURES INTÉGRATIVES	
↑ ↓	Indicatif	- discours re-produit GP1, qui possède des ancrages en temps et en personne du verbe déterminés à partir de l'énonciateur de départ. <i>On me dit : « La venue de Pierre est imminente ».</i> - sous-phrase GP1' de discours indirect, qui possède les ancrages en temps et en personne du verbe, par rapport à moi, qui rapporte le propos. <i>On me dit que ta venue est imminente.²⁰</i>
	Subjonctif	- sous-phrase GP1' sans ancrage en temps, mais bien en personne. <i>On me dit que ta venue soit imminente.²¹</i>
	Infinitif Participe	- GP2 avec infinitif, sans ancrage en temps ni en personne. <i>On me dit ta venue être imminente/ On me la dit être imminente.</i>
	∅	- GP2 sans verbe, sans ancrage en temps ni en personne. <i>On me dit ta venue imminente/ On me la dit imminente.</i>
	NOM	∅

4.2. Du groupe à la classe de mots

Ce n'est pas le tout de l'analyse d'isoler des couples apport-support et d'identifier la nature de leur relation. Il faut aussi décrire comment chaque groupe s'insère dans le réseau de la phrase, quelle fonction il occupe à son tour et à quel endroit. Ces groupes, de la même manière que les mots, vont être rattachés à la classe du mot support qu'ils contiennent – ou celle du groupe support. Dans l'exemple *les élèves*, *les* se rapporte à *élèves*. *Les* est donc apport et *élèves* support.

élèves	←-----	les
support	←-----	apport
nom	←-----	adjectif

²⁰ Où *Pierre* est devenu mon interlocuteur.

²¹ Cas rare du verbe *dire* avec signification de verbe de volonté. Il s'agit ici d'un ordre.

Le groupe formé par ces deux mots sera donc un groupe nominal qui pourra, à son tour entrer en combinaison avec d'autres mots ou groupes pour constituer des groupes de rang supérieur.

<i>les élèves</i>	←-----	<i>rêvassent</i>
support	←-----	apport
groupe nominal	←-----	verbe (ou gr. verbal)

Ces groupes se rapportent l'un à l'autre jusqu'à former un autre groupe, une phrase, laquelle, composée elle-même d'un support et d'un apport²² pourra être intégrée dans un réseau de phrases pour faire texte ou discours.

²² La phrase a ceci de particulier qu'elle se compose, à son échelon ultime, d'une prédication. Le groupe support de la phrase reçoit les informations du groupe apport par prédication. On dit qu'elle est le lieu de la prédication première, d'une prédication de premier rang.

5. Les classes de mots

Le texte est donc vu comme un réseau de phrases ; la phrase comme un réseau de relations apport-support, de groupes à groupes. Les groupes ont un noyau qui ressortit à une classe dans la boîte des outils disponibles de la langue. C'est cet écheveau qu'il faut démêler et décrire, afin de permettre d'encoder le sens que l'on cherche à transmettre et de décoder celui qui a été transmis. Lorsqu'il s'agit d'expliquer la spécificité des différentes classes de mots, ainsi que les différentes fonctions de ces mots dès qu'ils sont intégrés dans une phrase ou dans un texte, ce qui est en jeu, c'est la mise en évidence des relations entre les mots dans une phrase.

La classe de mots est le résultat de la répartition de mots de la langue qui partagent des caractéristiques communes. On a pris l'habitude de classer les mots de la langue en différentes « natures » dont le nombre et les critères organisateurs ont varié au fil du temps et des modèles théoriques. En lieu et place des « natures » traditionnelles, et des critères hétérogènes et non systématiques (alternance des critères morphologique, sémantique, syntaxique, ...) qui les décrivent sans les définir, un classement plus transparent et plus systématique selon **quatre critères** semble préférable.

En effet, le critère notionnel souvent utilisé (« le nom exprimerait une substance, l'adjectif une qualité et le verbe une action ») s'avère non valide. Par exemple, le même concept de *lumière* peut être rendu par des mots appartenant à des classes de mots différentes *lumière, elle, lumineux, allumer, lumineusement, à la lumière de, Lumière !...* Bien entendu, ce genre de suite n'est pas possible pour tous les concepts ; la langue répond à des règles et peut être décrite comme un système mais son lexique, en raison de son évolution notamment, ne fournit pas pour chaque concept le vocabulaire nécessaire pour toutes les classes : nom, pronom, adjectif²³, verbe, adverbe, connecteur et interjection. Pour différencier les classes, plusieurs critères seront utiles.

5.1. Le mode d'accès à l'extension

Extension : ensemble des êtres, objets, faits ou situations du monde auxquels un mot peut être appliqué.

Pour organiser les mots en classes, le premier critère retenu est celui du mode d'accès à l'extension de ces mots. Le mode d'accès à l'extension peut être **direct** ou **indirect**.

Par mode d'accès indirect ou direct, il faut entendre la nécessité ou non d'avoir un support pour accéder à l'extension d'un mot. Il peut y avoir non-nécessité de support (mode d'accès **direct**), nécessité de support simple (mode d'accès **indirect**) ou

²³ Se retrouvent sous la classe des **adjectifs** (= classe des mots « posés à côté du » nom) tous les anciens *adjectifs (qualificatifs...)* et tous les anciens *déterminants (articles définis, indéfinis et partitifs, ainsi que les déterminants numériques, indéfinis, possessifs, démonstratifs...)*. La classe des adjectifs est unifiée par le mode d'accès indirect à l'extension. Le terme « déterminant » sera ici utilisé pour désigner une fonction, celle des éléments fonctionnant par détermination. Par ailleurs, *prépositions* et *conjonctions* disparaissent sous l'étiquette plus accueillante de **connecteurs**.

nécessité de support double (une relation entre deux éléments ; mode d'accès **doublement indirect**). Ainsi, un mot dont le mode d'accès à l'extension est direct aura tendance à être utilisé comme support (il n'a pas lui-même besoin de support) ; qu'un mot dont le mode d'accès à l'extension est (doublement) indirect aura tendance à être utilisé comme apport (il a lui-même besoin d'un support, simple ou double).

- Le **nom** et le **pronom** ont un mode d'accès à l'extension **direct** parce qu'ils sont appliqués à eux-mêmes. *Table*, *elle* ou *beauté* se disent d'elles-mêmes, respectivement de *table*, d'*elle* ou de *beauté*.
- L'**adjectif** et le **verbe** ont un mode d'accès à l'extension **indirect** parce qu'ils doivent être rapportés à un support. *Sympathique* ou *manger* se disent respectivement de quelque chose qui est sympathique ou de quelqu'un qui mange.
- L'**adverbe** et le **connecteur** ont un mode d'accès à l'extension **doublement indirect** parce qu'ils doivent être appliqués à un support double, une relation entre deux termes. *Rapidement* ou *mais* se disent respectivement de quelque chose qui se fait rapidement (le départ (1) de Pierre (2) dans **Rapidement**, *Pierre est parti*) ou de deux éléments liés par opposition (*pas ça*, **mais** *ça*). L'interjection intègre, pour sa part, une relation de type phrastique ; quand je dis *Aïe !*, je parle de *moi* et j'en affirme que *je souffre*. On peut donc dire que l'adverbe portera sur une relation, le connecteur dira la relation et l'interjection intégrera la relation.

Un autre critère sera nécessaire pour affiner ce classement et, notamment, distinguer le nom du pronom.

5.2. Le type de définition

Au-delà du mode d'accès à l'extension, le type de définition permet de séparer davantage les classes de mots (le nom du pronom ; l'adverbe des connecteurs) : la définition des mots d'une classe peut être **notionnelle** (par énumération des éléments de sens constitutifs) et/ou **catégorielle** (reposant sur la liste des catégories grammaticales (le genre, le nombre, la personne grammaticale, la relation ou même la fonction) qui est à la base de l'identité du mot).

- Le nom, certains adjectifs (caractérisants), le verbe, l'adverbe et l'interjection ont une définition **notionnelle**. Le mot *table* peut être défini par des éléments de sens : 'élément plan de disposition'.
- Le pronom, certains adjectifs (quantifiants) et les connecteurs ont une définition **catégorielle**. Le pronom *il* peut être défini par ses catégories grammaticales : 'pronom de la 3^e personne, masculin singulier de fonction sujet'.

5.2.1. La pronominalisation

En produisant un énoncé qui se veut à la fois cohérent et léger dans le style, voire économique, tout locuteur doit utiliser des procédés de reprise de l'information.²⁴ Les outils grammaticaux à disposition sont variés (la substitution par un synonyme par exemple), mais parmi ceux-ci, la pronominalisation tient la vedette, surtout dans le langage oral. Considérant qu'un pronom est la forme condensée d'un nom ou d'un groupe déterminatif nominal, beaucoup de séquences ont été incluses abusivement dans la classe des pronoms :

*J'ai deux robes : **une verte** et **une bleue**. **La première** est plus longue que **la seconde**. Mais je préfère quand même **les tiennes**.*

Dans ces phrases, les éléments en gras ne sont en fait pas à proprement parler des pronoms, mais bien des groupes issus du mécanisme de pronominalisation. Ils résultent la plupart du temps de la suppression du noyau du groupe déterminatif de base avec le maintien ou la transformation de l'un ou l'autre accompagnateur. On obtient des pronoms accidentels ou des locutions pronominales (accidentelles). Dans ces structures résultant de l'effacement du support-noyau initial, il existe un débat sur la question de savoir²⁵ :

- si c'est le support-noyau *une/le/la/les* qui est déterminé par *vert/bleu/premier/second/mienne*,
- si c'est le support-noyau *vert/bleu/premier/second* qui est déterminé par *un/une/le/la*,
- si le tout est un pronom non analysable, résultant d'une structure de groupe déterminatif nominal avec effacement du support-noyau nominal (et parfois

²⁴ En matière d'économie, à côté de la pronominalisation qui permet à l'aide d'un terme la reprise d'un segment antérieur (**anaphore** : **Pierre**, je l'ai vu) ou l'annonce d'un segment postérieur (**cataphore** : Je l'ai vu, **Pierre**), on recense également le procédé de l'*ellipse*, qui permet de faire l'économie de la répétition d'une information déjà fournie, pour autant que cette information soit identifiable et récupérable dans le contexte immédiat grâce à la récurrence de structures syntaxiques successives (Sarah **travaille** plus que Pierre : le verbe *travaille* omis dans la comparative est identifiable et récupérable dans le contexte, dans la phrase matrice, grâce au parallélisme supposé des structures comparées). Il faut être prudent dans l'utilisation que l'on fait de l'analyse par l'ellipse : on oblige l'interlocuteur à interpréter à partir d'un non-dit, ce qui peut entraîner des reconstructions hypothétiques qui risquent de biaiser l'analyse.

²⁵ Peu importe en fait le choix définitif. En effet, le déterminant quantifiant partage avec le pronom la propriété d'avoir une extension basée sur une définition de type catégoriel. Le mécanisme de pronominalisation fonctionnant souvent par effacement, il semble que le maintien des catégories de genre et de nombre, portées par le quantifiant, suffise à être pertinent, et ce quantifiant est présent dans les trois hypothèses.

On remarquera que s'il n'y a pas de déterminant caractérisant, le déterminant quantifiant *le/la/les* sera remplacé par le pronom personnel *le/la/les* correspondant (Je mange **la pomme** / Je **la** mange). Celui-ci sera attiré devant le verbe, parce que, atone, il a besoin d'un support tonique qui le suive.

Enfin, l'autre classe de mots pourvus d'une extension basée sur une définition de type catégoriel, le connecteur subordonnant, semble aussi fonctionner dans le cadre de la pronominalisation. Des phrases comme Je vote **pour**, Je te retrouve **devant**... reprennent clairement des phrases du type Je vote *pour cette proposition*, Je te retrouve *devant la porte*. Fonctionnent de même les tournures, considérées comme fautives, Je viens **avec**, souvent rencontrées, en lieu et place de, par exemple, Je viens **avec vous**.

modification d'un apport-déterminant : *mon chien* deviendra *le mien*). Le reste des relations internes serait considéré comme inchangé. Aucun des apports-déterminants ne serait élevé au rang de support-noyau. On aurait donc une absence de noyau .

Les deux critères vus jusqu'ici (le mode d'accès à l'extension et le type de définition) ne permettent pas encore de différencier nettement le verbe de l'adjectif. Il faut donc faire appel à un troisième critère.

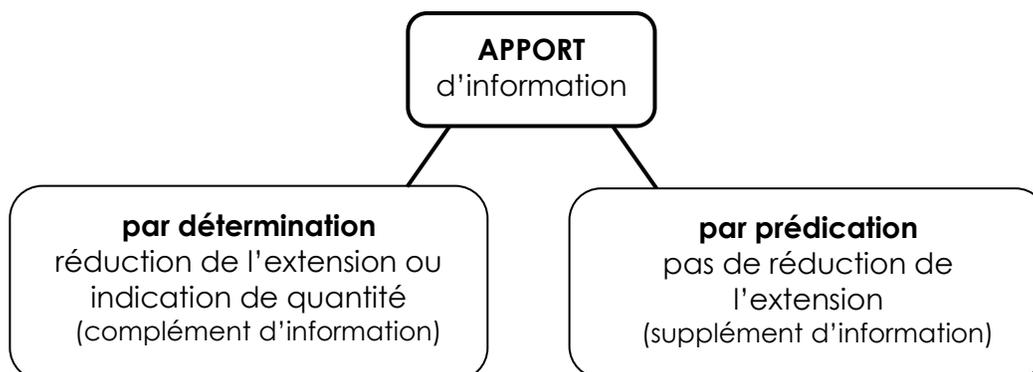
5.3. Le mode de fonctionnement : le mécanisme d'apport d'information

En principe, conformément à son mode d'accès à l'extension, chaque classe de mots est associée à un mécanisme d'apport d'information. Soit les mots ou le groupe dont ils sont noyaux reçoivent de l'information et sont des **supports d'information**, soit ils fournissent de l'information et sont des **apports d'information**. À ces deux mécanismes fonctionnels principaux s'ajoutent celui de la connexion (voir 3.2.1. « La syntaxe », p.28).

- Les groupes dont le nom et le pronom sont noyaux peuvent jouer le rôle de supports d'information. Ce sont (en principe) des mots dont on parle.
- Les groupes dont l'adjectif, le verbe ou l'adverbe sont noyaux sont des apports d'information. Ils amènent un complément ou un supplément d'information.
- Le connecteur procède par liaison.

Il y a deux manières d'apporter de l'information, soit en portant atteinte à l'extension du support, soit en ne l'affectant pas. Dans le premier cas, on parlera de **détermination**, dans le second, de **prédication**. Le préciser permettra d'effectivement différencier l'adjectif (de fonctionnement en principe déterminatif) du verbe (de fonctionnement en principe prédicatif).

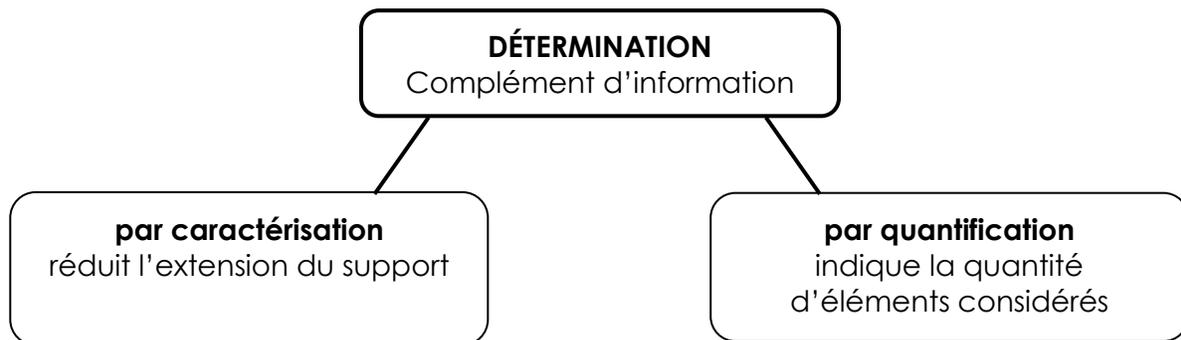
Récapitulatif schématique :



5.3.1. La détermination

En général, les adjectifs fonctionnent tous en fixant les limites de l'ensemble à considérer, en réduisant l'extension du mot (**caractérisation**) ou en donnant une indication sur la quantité d'éléments considérés (**quantification**). On dit qu'ils déterminent.

La détermination est le mécanisme fonctionnel par lequel un apport agit sur son support, soit en réduisant son extension (donc en créant un sous-ensemble dans l'ensemble de départ : *homme **sympathique***), soit, sans créer de sous-ensemble, en indiquant la quantité des objets auxquels le terme est effectivement appliqué (***trois** hommes sympathiques*).



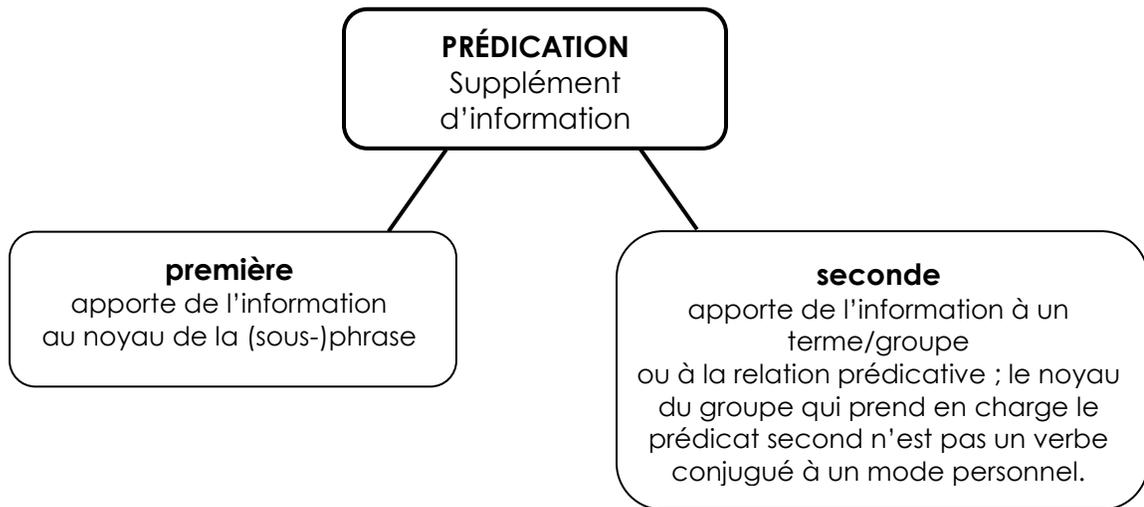
La fonction de déterminant est la fonction endossée par un apport d'information qui agit par détermination. Le déterminant se comporte comme un complément d'information. Il peut être un apport à différents types de supports : déterminant du nom (*un homme **de bien***), du pronom (*celui **qui part***), du verbe (*manger **une pomme***), de l'adjectif (*plein **de vie***), de l'adverbe (*loin **d'ici***), du connecteur subordonnant (*avant **ce soir***), d'une relation (***Hier**, il est parti*).

5.3.2. La prédication

Les verbes, quant à eux, fonctionnent tous en ne réduisant pas l'extension de leur support, l'ensemble d'objets à considérer. On dit qu'ils prédisent le support de phrase. La prédication est le mécanisme fonctionnel par lequel un apport de sens est mis en relation avec son support sans en altérer l'extension.

Le prédicat est une fonction endossée par un apport de sens qui se rapporte à un support par prédication. Le prédicat se comporte comme un supplément d'information, puisqu'il ne crée pas de sous-ensemble. Pour rappel, on distingue le prédicat premier (apport au noyau de la phrase ou de la sous-phrase, ce qui constitue la (sous-)phrase : *Les souris **dansent***), et le prédicat second (apport non déterminatif à tout type de support, terme ou relation prédictive de la phrase, dont le noyau du groupe qui le prend en charge n'est pas un verbe conjugué à un mode personnel : *La jeune fille, **exténuée**, s'est endormie ; Philippe, **roi des Belges** ; Le chat **parti**, les souris dansent ; **Heureusement**, vous êtes arrivés...*).

Récapitulatif schématique :



5.4. Le mode de flexion

Le dernier critère, le plus visible, qui permet donc une reconnaissance sans apporter pour autant d'éclaircissement sur le sens de la classe, concerne les types de flexions (de variations de forme) que connaissent les différentes classes de mots²⁶. Ces variations sont tributaires des **catégories grammaticales**.

5.4.1. Les catégories grammaticales

Les catégories grammaticales sont des paramètres et des traits sémantiques et référentiels selon lesquels peuvent varier les mots appartenant à l'une ou l'autre classe. On retient généralement les catégories suivantes :

- le genre (masculin, féminin, neutre)
- le nombre (singulier, pluriel)
- la personne (1^{re}, 2^e, 3^e)
- le mode (indicatif, subjonctif, participe, infinitif)
- le temps (présent, passé, futur)
- l'aspect (extérieur/intérieur, projeté/en cours/dépassé/double dépassé)
- la fonction (noyau-support de phrase, déterminant de verbe, type de relation (pour les connecteurs), ...)

²⁶ Ce mode de flexion est dit **inhérent** s'il ne résulte pas d'un accord mais de la définition ou du choix du scripteur ; il est dit **adhérent** s'il est la répercussion graphique d'un accord.

Indexés aux différentes classes, ces paramètres peuvent entraîner des variations de forme. Leur répartition par classe donne le tableau suivant (les parenthèses signalent une variation occasionnelle) :

	Genre	Nombre	Personne	Mode	Temps	Aspect	Fonction
Nom	X ²⁷	X					
Pronom	(X)	(X)	(X)				(X)
Adjectif	X	X	(X) ²⁸				
Verbe	(X)	X	X	X	X	X	
Adverbe							
Connecteur							

5.5. Parallélisme entre fonctions et classes de mots

On remarquera un parallélisme de structure et de fonctionnement entre le système des classes de mots (leurs propriétés en langue) et celui des fonctions dans la phrase (leurs propriétés en discours).

Les êtres, objets, faits et situations du monde pensable peuvent être exprimés à l'aide de mots, assignés à des classes, qui signifient que leur extension est perçue de manière directe (à l'aide de noms ou de pronoms), indirecte (à l'aide d'adjectifs ou de verbes) ou doublement indirecte (à l'aide d'adverbes ou de connecteurs, voire d'interjections).

Ainsi, la notion de « lumière » peut-elle être rendue

- à l'aide du nom *lumière*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière directe (l'extension recouvrira des objets *lumière*) ;
- à l'aide de l'adjectif *lumineux* ou du verbe *allumer*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière indirecte (l'extension recouvrira des êtres ou objets dont on dit qu'ils sont *lumineux* ou qu'ils *allument*) ;
- à l'aide de l'adverbe *lumineusement* ou du connecteur *à la lumière de*, si l'on veut exprimer que l'extension considérée est perçue de manière doublement

²⁷ Le nom possède un genre et varie en nombre. La catégorie du genre est pertinente pour le nom, mais ce dernier ne varie pas (n'est pas fléchi) en genre. Les paires du type *un infirmier/une infirmière* sont à considérer comme des paires de noms et non comme la variation au féminin d'un nom masculin.

²⁸ Les adjectifs personnels (*mon, ta, ses, mien...*) sont les seuls adjectifs à être fléchis en personne.

indirecte (l'extension recouvrira, dans le cas de l'adverbe, des faits ou des situations, c'est-à-dire des relations entre êtres ou objets²⁹, relations que l'on caractérise ou prédique de *lumineuses* ; et, dans le cas du connecteur, des faits ou situations à l'intérieur desquels des relations de mise en lumière (à *la lumière de*) entre deux ou plusieurs éléments sont identifiables).

Lors de leur passage en discours, ces mots semblent, au moins à l'intérieur du groupe déterminatif nominal, s'insérer conformément à leur propriété de langue. Ils mettent théoriquement en œuvre un type de mécanisme correspondant à leur mode d'accès à l'extension en langue :

- **support pour accès direct à l'extension ;**
une fille
- **apport à un terme pour accès indirect à l'extension ;**
une petite fille / une petite fille
- **apport à une relation pour accès doublement indirect à l'extension.**
une très petite fille.

Il y aurait donc un parallélisme de structure entre la langue (les classes de mots et leur mode d'accès à l'extension) et le discours (les fonctions et leur type de mécanisme).

Si, lors du passage en discours, les mots ont, en principe, et au moins à l'intérieur du groupe déterminatif nominal, un emploi conforme au mode d'accès à l'extension de départ du mot en langue, il existe plusieurs types de distorsions :

5.5.1. Les cas de transposition à l'intérieur d'un groupe déterminatif (nominal)

- un nom (d'accès direct à l'extension) peut par exemple être transposé en fonction de déterminant caractérisant d'un noyau nominal (apport à un terme : *une cité **dortoir** ; une robe **saumon***) ;
- un adverbe (d'accès doublement indirect à l'extension) peut par exemple être transposé en fonction
 - de déterminant caractérisant d'un noyau nominal (apport à un terme : *Les dames du temps **jadis** ; une fille **bien***) ;
 - de noyau de groupe déterminatif nominal (support : ***Demain** est un autre jour*).

Ces phénomènes seront désignés sous le nom de **transposition**. Les cas d'adverbes transposés rendent impossible l'affirmation selon laquelle serait adverbe ce qui ne pourrait avoir qu'une fonction de déterminant de relation. *Jadis* est adverbe de langue avec une possibilité d'emploi « adjectival » (déterminant de terme) en discours ; *demain* est adverbe de langue avec une possibilité d'emploi « nominal » (noyau de

²⁹ La mise en relation d'êtres ou d'objets correspond à un processus générateur de faits ou de situations.

GDN) en discours. Ils justifient enfin la nécessité de considérer de manière distincte les deux niveaux que sont la langue et le discours, et rendent bien compte de la différence, par exemple, entre la classe adverbiale, composée **exclusivement** d'adverbes, et la fonction de déterminant de relation, rendue **notamment** par des mots de la classe adverbiale (mais également par des groupes déterminatifs nominaux : **La nuit**, *tous les chats sont gris* ; des groupes déterminatifs connectifs : *J'ai découvert ma vocation à l'université* ; des sous-phrases : **Puisque tu insistes**, *je veux bien aller au cinéma...*).

5.5.2. Différence de traitement entre niveaux : entre groupes et à l'intérieur du groupe déterminatif

Au niveau des groupes déterminatifs entre eux, un groupe déterminatif nominal (dont le noyau nominal est d'accès direct à l'extension), ne se trouve dans une fonction de support que lorsqu'il est noyau du GP1 (dans **Pierre** mange). Cependant, il sera apport à un terme quand il est déterminant du verbe (*Pierre mange **une pomme***) ou apport à une relation quand il est déterminant de relation (**La nuit**, *tous les chats sont gris*).

Le parallélisme décrit ci-dessus entre classes de mots et fonctions dans la phrase ne se vérifie donc pas de la même manière partout, ce qui impose que l'on distingue clairement différents niveaux d'analyse : les relations entre les mots à l'intérieur du GD et les relations des GD entre eux.

5.5.3. Différence de traitement selon le type de groupe déterminatif

Les noyaux de GD autres que nominaux (adjectival, verbal, adverbial, connectif, ...) sont également tous supports à l'intérieur de leur groupe déterminatif respectif. Cependant, les groupes déterminatifs eux-mêmes, dans le cadre de relations entre groupes déterminatifs, pourront jouer le rôle d'apport : conformément à l'appartenance des noyaux de ces groupes déterminatifs à leur classe respective (qui ne donne accès à leur extension que de manière (doublement) indirecte), ils sont employés dans des structures intégratives dont la fonction est d'être apport à un terme ou à une relation. Dans l'exemple **Pleine** d'espoir, *Sarah a entrepris des études supérieures*, l'adjectif **pleine**, dont l'accès à l'extension est indirect, est le support noyau du groupe déterminatif adjectival **pleine d'espoir** ; ce groupe déterminatif, quant à lui, est prédicat second (apport) d'un terme de la phrase, le noyau du GP1 *Sarah*.

5.6. Focus sur l'adjectif

Cette classe est unifiée par l'accès indirect à l'extension. Se retrouvent donc sous la classe des adjectifs (= classe des mots « posés à côté du » nom) tous les anciens déterminants³⁰ et tous les anciens adjectifs (qualificatifs, ...).

5.6.1. Les types d'adjectifs

La classe des adjectifs regroupe cinq sous-classes. À côté des adjectifs communs, par défaut, on dénombre quatre sous-classes de sens et d'emploi particuliers :

- **les adjectifs communs** : les adjectifs qui annoncent une quantité indéfinie, non précise, limitée à une zone de l'éventail entre zéro et la totalité (*aucun, nul, quelques, plusieurs, certains, divers, quel, lequel, ...*), les tournures du type « l'un ou l'autre X », « une espèce de X », « je ne sais quel X », « n'importe quel X », « cette andouille de X », ... ; ainsi que tous les adjectifs simples ou composés (*un X rouge, les X désordonnés, une X neuve, un enfant sourd-muet, ...*)³¹ que l'on considèrera comme des adjectifs de base, non plus spécifiquement qualifiables en tant que sous-classe, et donc communs.
- **les adjectifs bipolaires** : tous les anciens « articles » (renommés adjectifs bipolaires en tant qu'ils sont susceptibles de désigner chacun tant l'unité que la totalité des éléments de l'ensemble, soit les deux pôles de la tension unité-totalité).
- **les adjectifs numériques** : les numéraux cardinaux (*les dix commandements, deux arbres, ...*) ainsi que les numéraux ordinaux (*un troisième enfant, le livre quatrième, ...*), qui donnent une indication précise de quantité ou de rang.
- **les adjectifs personnels** : les anciens « possessifs atones » *mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs* ; ainsi que les anciens « possessifs toniques » : *une mienne cousine, un tien voisin, ...* (devenus rares). On parle d'adjectifs « personnels » (toniques ou non) car ils établissent un rapport à la personne (*mon général, mon train, ma femme, une mienne cousine, ...*), et sont donc les seuls adjectifs à être fléchis en personne. Cette terminologie est préférable à l'appellation « possessif » qui suppose un rapport de possession. Lorsque je dis « J'ai raté mon train », je n'en suis nullement le propriétaire. De même, ma copine ne m'appartient pas.
- **les adjectifs déictiques** : les anciens « démonstratifs » *ce, cet, cette, ces (+- ci/-là), ledit, ladite, lesdits, lesdites*. On parle d'adjectifs « déictiques », parce qu'ils font référence au contexte. « Cet homme » est l'homme que je montre ou l'homme dont j'ai parlé.

³⁰ Les anciens articles définis, indéfinis et partitifs, ainsi que les déterminants numériques, indéfinis, possessifs, démonstratifs... Ce terme « déterminant » est ici utilisé pour désigner les éléments fonctionnant par détermination.

³¹ Seront rangés dans cette dernière catégorie, tous les anciens *adjectifs qualificatifs*, qui, à l'intérieur d'un GDN, fonctionnent essentiellement comme caractérisants (à l'exception des *numéraux ordinaux* et *personnels toniques*, rangés ci-dessous).

5.6.2. Les adjectifs en fonctionnement de déterminant

Dans leur fonctionnement prototypique de déterminant³², les adjectifs peuvent être scindés en trois sous-groupes, selon leur sous-fonctionnement : la quantification, la caractérisation ou la synergie des deux sous-fonctionnements.

- les adjectifs en fonction de déterminants quantifiants
- les adjectifs en fonction de déterminants caractérisants
- les adjectifs en fonction de déterminants quantifiants-caractérisants³³

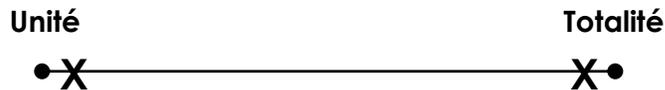
5.6.2.1. Les adjectifs en fonction de déterminants quantifiants

Ils donnent une indication de la quantité d'êtres ou d'objets du monde auxquels le mot support est effectivement appliqué.

En fonctionnement déterminatif, les adjectifs suivants quantifient :

- **les adjectifs bipolaires** : ces adjectifs sont susceptibles de pouvoir désigner chacun tant l'unité que la totalité des éléments de l'ensemble, soit les deux pôles de la tension unité-totalité, qui renvoie à la tension particulier-universel.

Un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère (= totalité par addition d'unités, universel)
>< *Un enfant entra dans la pièce* (= unité, particulier) ; *L'enfant alla s'asseoir près de la fenêtre* (= unité, particulier) >< *L'enfant est l'avenir de l'Homme* (= totalité, universel).



Cette sous-classe comprend :

- la série « le » : *le, la, l', les*³⁴
- la série « un » : *un, une, des*
- la série « de » : *de, du, de la, de l'*
- Ø : *J'ai Ø peur ; rendre Ø justice*³⁵

³² On trouve quand même des exemples d'adjectifs en fonctionnement prédicatif. Il s'agit essentiellement d'adjectifs en position de prédicat second (prédicat sur un terme de la phrase ; le noyau du groupe qui le prend en charge n'est pas un verbe conjugué à un mode personnel). Ex. : **Verte**, *cette banane n'est pas mûre*.

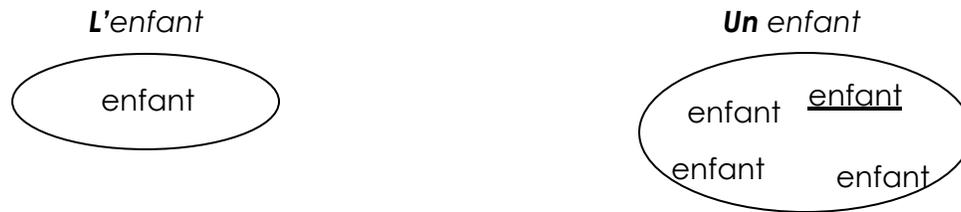
³³ On se reportera à la partie consacrée aux fonctions pour envisager les mots ou groupes de mots d'autres natures qu'adjectivale qui peuvent occuper des fonctions de déterminant quantifiant, déterminant caractérisant et déterminant quantifiant-caractérisant.

³⁴ On prendra soin de ne pas confondre, d'une part, *adjectif bipolaire* et, d'autre part, ce que l'on a appelé *article contracté* (connecteur subordonnant à + le(s) = **au(x)** : *Pierre va au marché* ; connecteur subordonnant de + le = **du** : *Sarah vient du port*).

³⁵ Du latin au français se sont généralisés les adjectifs bipolaires. Cependant il reste des poches de résistance : dans des expressions figées (*rendre justice*), quand il n'apparaît pas nécessaire de quantifier, ou dans certaines fonctions, où une quantification apparaîtrait redondante (parce que déjà prise en charge par ailleurs) : *Philippe, Roi des Belges* (l'ancienne 'apposition', ici 'prédicat second') ; *Pierre est médecin* (l'ancien 'attribut du sujet', ici 'déterminant du verbe en emploi copule') ; *Adieu, veaux, vaches, cochons, couvées...* (les énumérations).

o **L'opposition *le* >< *un***

La différence entre *le* (et dérivés) et *un* (et dérivés) tient à la place qu'occupe l'élément déterminé au sein d'un ensemble plus grand.



On sélectionne le seul élément d'un ensemble singleton. Cet élément recouvre donc la totalité de l'ensemble.

↓
Exhaustif³⁷

On extrait un élément d'un ensemble plus grand. Cet élément recouvre donc une partie de l'ensemble³⁶.

↓
Partitif

o **L'opposition *un* >< *du***

Parmi les adjectifs bipolaires partitifs, on distingue encore les numératifs (ceux qui déterminent un nom que l'on peut compter : une chaise, des chaises, ...) des massifs (ceux qui déterminent un nom que l'on ne peut compter : de la mayonnaise, de l'eau, ...) ³⁸.

une goutte

><

de l'eau

(comptable ; on peut remplacer ce quantifiant par d'autres quantifiants *deux, quelques, ... gouttes*)

(non comptable)

Récapitulatif :

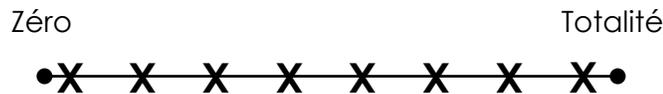
Adjectifs bipolaires		
Exhaustifs	Partitifs	
	Numératifs	Massifs
<i>le, la, les, l'</i>	<i>un, une, des</i>	<i>du¹, de la, de l'</i>

³⁶ La lecture d'*un enfant est toujours l'ouvrage de sa mère en tous les enfants* (lecture exhaustive) résulte de la répétition jusqu'à épuisement de l'ensemble de l'opération qui consiste à prélever un élément d'un ensemble qui en contient plus d'un.

³⁷ On ne peut normalement pas combiner deux adjectifs qui quantifieraient un même support. La combinaison est néanmoins possible entre un adjectif bipolaire de type *les* et l'adjectif commun *quelques* ou un adjectif numéral cardinal (*quatre*). Dans *les quelques/quatre livres*, la quantification est d'abord partitive : on prend *quelques* ou *quatre livres* dans l'ensemble de départ qui en compte plus ; ensuite on déclare que l'on considère l'exhaustivité de ces *quelques/quatre livres* pour parler de la totalité d'entre eux.

³⁸ On peut également avoir une expression numérative d'un mot non comptable : **une** eau, **des** eaux de marques différentes ; et inversement, une expression massive d'un mot comptable : il vend **de la** chaussette sur les marchés (d'après Hervé Bazin).

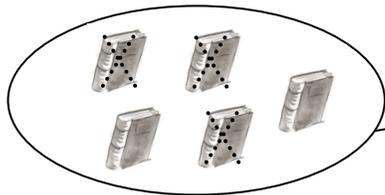
- **certains adjectifs communs**³⁹ : partitifs, à l'exception de *tous les*, ces adjectifs annoncent une quantité indéfinie, limitée à une zone de l'éventail entre zéro et la totalité.



Cette sous-classe comprend :

- des formes simples : *aucun(e)(s), chaque, nul(le), maint(e)(s), moult, tout(e)(s), quelques, plusieurs, ...*
- des formes composées « quantifieur » (+ de) (+ le, la, les) : *beaucoup de, assez de, plus de, trop de, pas de*⁴⁰, *tous les, nombre de, quantité de, le plus clair de, le plus gros de, la plupart de, la majorité de, ...*

Quelques livres



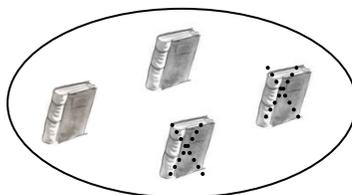
Ensemble des objets
« livres »

On en sélectionne une
quantité non précisée

- **certains adjectifs numériques** : partitifs, les numéraux cardinaux, antéposés au nom (les dix commandements, deux arbres, ...), donnent une indication précise de la quantité d'objets sélectionnés.



Deux livres



Ensemble des objets « livres »

On en sélectionne une quantité
numériquement précise

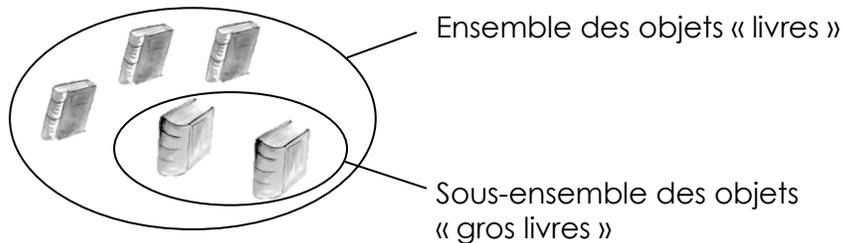
³⁹ Nous réservons la dénomination 'commun' aux adjectifs qui quantifient et/ou caractérisent sans plus d'indication.

⁴⁰ Dans ces cinq premiers exemples, le *de* est en fait un adjectif bipolaire partitif qui quantifie son support et *beaucoup, assez, plus, trop, pas*, sont des adverbes qui quantifient partitivement la relation entre ce quantifiant *de* et son support. On observe le même phénomène avec *tous* et le pendant exhaustif *les* dans *tous les* : *tous* est dans ce cas un adverbe qui quantifie, pour en marquer l'exhaustivité, la relation entre le quantifiant *les* et son support dans *tous les hommes*.

5.6.2.2. Les adjectifs en fonction de déterminants caractérisants

Ils déterminent le mot support en en réduisant l'extension. Ils le caractérisent.

Gros livres



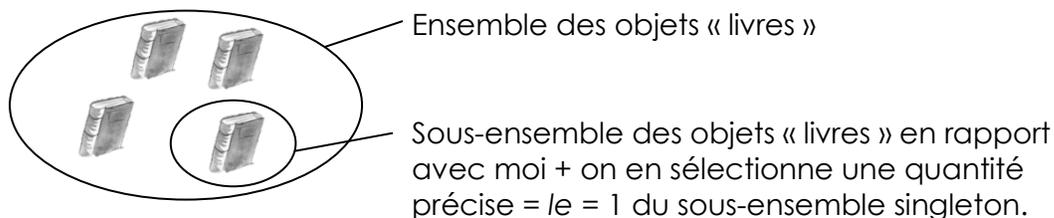
En fonctionnement déterminatif, les adjectifs suivants caractérisent :

- **certains adjectifs communs** : les adjectifs simples ou composés qui énoncent une qualité (*un X rouge, les X désordonnés, une X neuve, un enfant sourd-muet, ...*).
- **certains adjectifs numériques** : les numéraux ordinaux antéposés et postposés (*un troisième enfant, le livre quatrième, ...*), auxquels s'ajoutent les numéraux cardinaux postposés au nom en emploi ordinal (*Louis XIV, Acte III scène 2, ...*).
- **certains adjectifs personnels** : les adjectifs personnels toniques (*une mienne cousine, un tien voisin, ...* (devenus rares)).

5.6.2.3. Les adjectifs en fonction de déterminants quantifiants-caractérisants

Ils donnent une indication de quantité et réduisent l'extension du nom auquel ils se rapportent.

Mon livre = le livre en rapport avec moi



En fonctionnement déterminatif, les adjectifs suivants quantifient et caractérisent :

- **certains adjectifs communs** : les adjectifs qui à la fois quantifient et énoncent une qualité indéterminée, *tel, certains, différents, divers, (telles/certaines/différentes/diverses personnes sont venues), autre, même,*

(*autre/même chose*)⁴¹, *quel* (en emploi interrogatif ou exclamatif), *lequel* (en emploi relatif), les tournures du type « l'un et/ou l'autre X », « une espèce de X », « une sorte de X », « je ne sais quel X », « n'importe quel X », « cette andouille de X », ...

- **certain adjectifs personnels** : les personnels atones, *mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs*.
- **les adjectifs déictiques** : *ce, cet, cette, ces (+ -ci/-là), ledit, ladite, lesdits, lesdites*.

5.7. Focus sur le verbe

Pour rappel, le verbe rend compte d'un procès (événement, fait, ou situation du monde) qui met en relation un rhème avec un thème.

La conjugaison est le mode de flexion propre au verbe qui concerne les informations de temps, de mode et d'aspect (voir 5.7.4., p.67). Les formes verbales sont organisées en modes selon leur ancrage en temps et en personne.

5.7.1. Le mode

Si l'on considère les trois suites de verbes conjugués à des modes différents,

1. *Il faut **marcher** / Il fallait **marcher** / Il faudra **marcher**.*
2. *Il faut que je **mar**che / Il fallait que tu **mar**ches / Il faudra qu'il **mar**che.*
3. *Je **mar**che / tu **mar**chas / il **mar**chera*

on observe qu'en 1, il n'y a aucune variation ni en personne ni en temps de la forme à l'infinitif ; en 2, il n'y a de variation qu'en personne de la forme au subjonctif ; en 3, il y a variation tant en temps qu'en personne de la forme au mode indicatif.

	Caractéristiques du mode	
	Personne	Temps
Infinitif / Participe		
Subjonctif	X	
Indicatif	X	X

Comparé à l'indicatif, le procès au subjonctif correspond à une forme syntaxiquement plus intégrée à la phrase, le verbe ayant perdu une de ses caractéristiques, l'ancrage du temps-époque. En sous-phrase, le verbe au subjonctif, non ancré temporellement, inscrit la sous-phrase dans une dynamique qui la mène vers le groupe nominal. Le seul verbe « complet » est celui de la matrice. Dans *Je regrette que tu sois venu*, c'est le regret qui est ancré, qui est l'information principale ; *que tu sois venu* n'est que

⁴¹ S'ils sont précédés d'un déterminant quantifiant, ces adjectifs communs ont un fonctionnement de caractérisant : *une telle décision, une différente manière de voir, une autre/même chose, ...*

complément de sens du 'regret', qui pourrait être remplacé par *ta venue*, si ce n'est que le verbe institue un rapport chronologique d'antériorité.⁴²

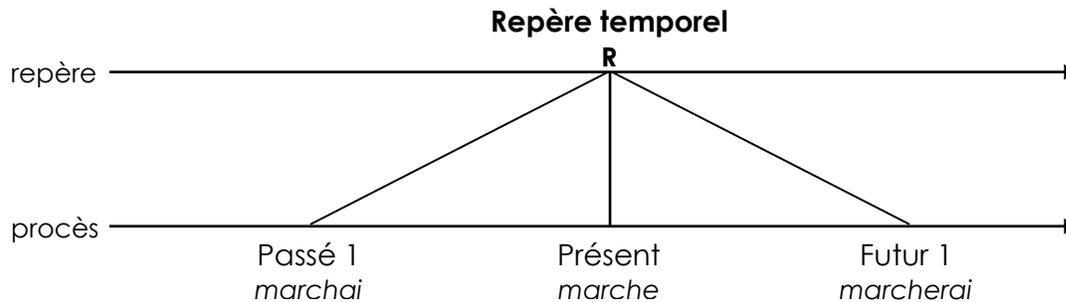
5.7.2. La personne

Il y a trois personnes de conjugaison – première, deuxième et troisième – qui sont soit au singulier soit au pluriel. Tous les noms communs sont de la troisième personne. Si le support du verbe implique plusieurs personnes, c'est la plus petite qui régit l'accord (*Laurence et moi relisons ce manuel avec délectation*).

5.7.3. Le temps

Le temps **concerne donc le seul indicatif**. Il existe trois temps : le passé, le présent et le futur. Ceux-ci sont répartis en deux systèmes, l'un se référant à un repère temporel R *moi-ici-maintenant*, l'autre à la projection de R → R' *moi-là-alors*. C'est sur cette base que seront nommés les tiroirs verbaux.

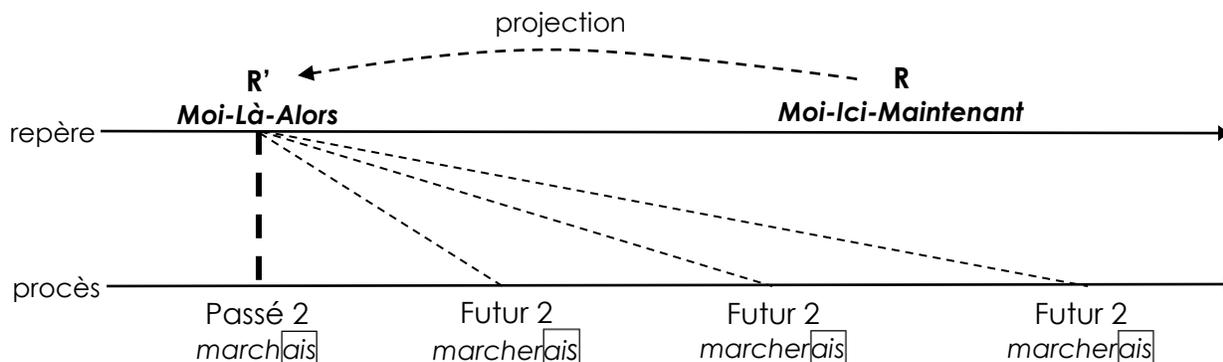
En schéma :



⁴² Traditionnellement, les guides de conjugaison considéraient six modes, à chacun desquels ils attribuaient une modalité expressive ou énonciative, qui en serait définitoire. Or, au niveau des **modalités énonciatives et expressives**,

- **l'indicatif** n'exprime pas toujours le réel. (le futur n'a rien de réel et de certain *Peut-être que j'irai à l'école demain*)
- **le subjonctif** peut poser un fait réel (*Je regrette que tu sois venu, Bien que tu sois beau, tu n'es pas agréable*).
- **l'impératif** exprime effectivement un ordre, mais il n'est pas le seul (*Tu fermeras la porte !, Ne pas fumer, ...*).
- **le conditionnel** n'exprime pas toujours la condition (formes atténuées, dites de politesse : *Je voudrais que... , Pourriez-vous... ; le futur du passé : Il a dit qu'il viendrait*). De plus, d'autres tournures peuvent exprimer la condition (*Si tu viens, je partirai, Tu fais un pas, et tu es un homme mort*). Mais surtout, la condition n'est elle-même pas au conditionnel, elle est à l'imparfait ; c'est la conséquence qui est au conditionnel (*S'il pleuvait, je ne sortirais pas*).

La modalité principale d'expression n'est dès lors pas un critère de définition valide ou pertinent, mais un des effets de sens possibles du mode.



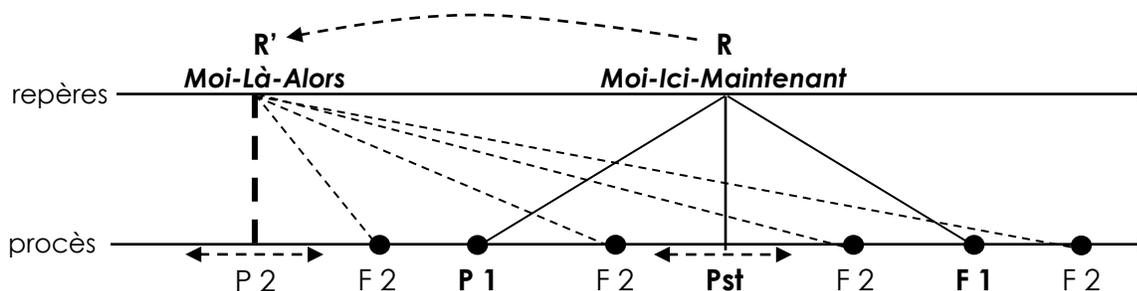
Les formes verbales du subjonctif n'expriment pas un ancrage du procès en temps mais peuvent exprimer un rapport temporel relatif (antériorité, simultanéité ou postériorité par rapport au verbe de la phrase matrice).

5.7.4. L'aspect

L'aspect est une notion temporelle et sémantique incluse dans le verbe lui-même (dans sa forme, ses affixes, d'éventuels coverbes⁴³, ...), qui parle du procès envisagé dans son développement (sa durée, son commencement, ...). C'est donc une catégorie grammaticale qui indique la vision que l'énonciateur a du déroulement du procès décrit. Il nous renseigne par exemple si le procès est vu :

- de l'intérieur, en cours et sans borne de commencement ou d'achèvement (**marchant**, je **marche**, je **marchais**), ou de l'extérieur, dans sa globalité avec bornes de commencement et d'achèvement (les autres formes simples) ;
- dans le cadre de formes composées, avant son commencement (aspect projeté : je **vais marcher**), dans son cours (aspect en cours : je **suis en train de marcher**) ou après son terme (aspect dépassé : **j'ai marché** ; je **viens de marcher**).

On peut schématiser l'aspect des temps simples de l'indicatif comme suit :



⁴³ Le coverbe est un type de verbe désémantisé qui permet à un autre verbe (au participe ou à l'infinitif) d'être conjugué. Les formes les plus connues du coverbe sont lesdits **auxiliaires** avoir et être. En tant que support de composition verbale, le coverbe est porteur des marques de mode, de temps, de personne et d'aspect.

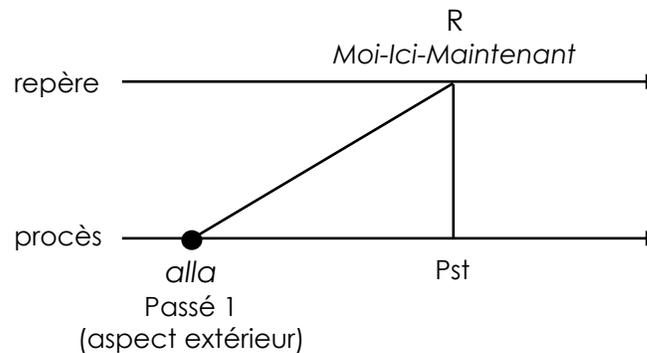
L'aspect concerne tout l'espace compris entre ce qui précède le début du procès et ce qui suit la fin du procès.

----[procès]----

Dès lors, ce qui va distinguer les formes verbales au sein d'une même zone temporelle (la zone du passé par exemple), c'est l'aspect. Ainsi, un même procès au passé peut être rendu différemment selon l'aspect choisi ; cela aura des conséquences sur l'effet de sens produit :

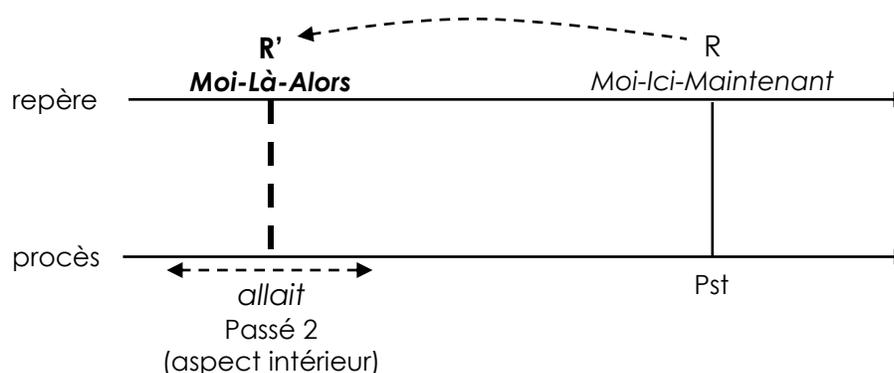
1. *Il alla à la bibliothèque*

C'est un procès au passé, où l'énonciateur, qui est bien dans le présent, examine le fait de l'extérieur. Le procès est présenté comme clos et borné. C'est le **passé 1**, qui est un temps idéal pour présenter des faits ponctuels, soudains ou successifs dans le passé.



2. *Il allait à la bibliothèque*

C'est un procès au passé, mais on ne dit pas quand il a commencé, ni quand il se termine. Cela nous donne l'effet d'un procès qui s'étend dans la durée, sans action soudaine ou ponctuelle. L'énonciateur veut donner l'idée qu'il se projette dans le passé et raconte ce fait comme s'il était encore en train de se dérouler. C'est une forme de présent projeté dans le passé. On l'appelle **passé 2**. Cet aspect intérieur lui donne une capacité à décrire la situation initiale, le décor, le portrait etc.



3. *Il est allé à la bibliothèque*

C'est un procès au passé, mais que l'énonciateur exprime à partir du présent (rendu par le temps présent et l'aspect intérieur de l'auxiliaire) en y ajoutant un participe qui permet de renvoyer à un procès dépassé. L'énonciateur se situe en fait (juste) après la fin du procès. Cependant, les valeurs de ce temps se sont élargies et reprennent de plus en plus les valeurs de la première forme (*Il alla à la bibliothèque*) qui n'est plus guère utilisé que dans des écrits de type littéraire (ou parfois sportif, pour souligner le caractère épique). C'est le **présent composé**.



Il se peut que ces trois formes verbales renvoient à un même procès qui s'est déroulé au même moment du passé. Cependant, ces formes indiquent que, conformément aux schémas décrits ci-dessus, le chemin envisagé pour rendre compte du procès est différent selon que l'on utilise un passé 1 (*En 1998, je **rencontrai** Nelson Mandela*), un passé 2 (*En 1998, je **rencontrais** Nelson Mandela*) ou un présent composé (*En 1998, j'**ai rencontré** Nelson Mandela*).

5.7.5. Formes et composition

	Infinitif	Singulier			Pluriel		
		1 ^{re} pers.	2 ^e pers.	3 ^e pers.	1 ^{re} pers.	2 ^e pers.	3 ^e pers.
Indicatif							
Présent ⁴⁴	-er	e	e(s) ⁴⁵	e	ons	ez	ent
	autres	s	s	t (ou d)	ons	ez	ent
Passé 1	-er	ai	as	a	âmes	âtes	èrent
	autres	is	is	it	îmes	îtes	irent
		us	us	ut	ûmes	ûtes	urent
Passé 2	tous	ais	ais	ait	ions	iez	aient
Futur 1	tous	r-ai ⁴⁶	r-as	r-a	r-ons	r-ez	r-ont
Futur 2	tous	r-ais	r-ais	r-ait	r-ions	r-iez	r-aient
Subjonctif							
Subjonctif 1	tous	e	es	e	ions	iez	ent
Subjonctif 2	-er	asse	asses	ât	assions	assiez	assent
	autres	isse	isses	ît	issions	issiez	issent
		usse	usses	ût	ussions	ussiez	ussent
Participe							
Participe 1	tous	ant					
Participe 2	-er	é - (e)(s)					
	autres	i, u, s, t - (e)(s)					

À chaque temps simple (*mange*) correspond un temps composé (**ai mangé**) dont l'auxiliaire est précisément conjugué à ce temps simple, et un temps surcomposé (**ai eu mangé**), dont l'auxiliaire est conjugué au temps composé correspondant. La composition marque en général l'antériorité par rapport à la forme simple (ou composés pour la surcomposition) correspondante.

La formation du temps composé repose sur

⁴⁴ Seuls dérogent en fait à ces paradigmes de désinences les verbes *avoir* (*ai, as, a, ont*), *être* (*sommes, êtes, sont*) *aller* (*vais, vas, va, vont*), *pouvoir, valoir* et *vouloir* (*peux, vaux, veux*) et (*con*)*vaincre* (*il (con)vainc*).

⁴⁵ Au présent de l'indicatif de modalité injonctive (ancien impératif), la deuxième personne du singulier se déteste du -s final. Cependant, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la Communauté française de Belgique envisage actuellement de proposer une uniformisation de ces formes. La tendance irait à la réintégration du -s, omis à la suite d'un accident historique d'harmonisation du paradigme de la deuxième personne.

⁴⁶ Aux futurs 1 et 2, il peut y avoir besoin d'une voyelle d'appui (e ou i) entre le radical et la caractéristique.

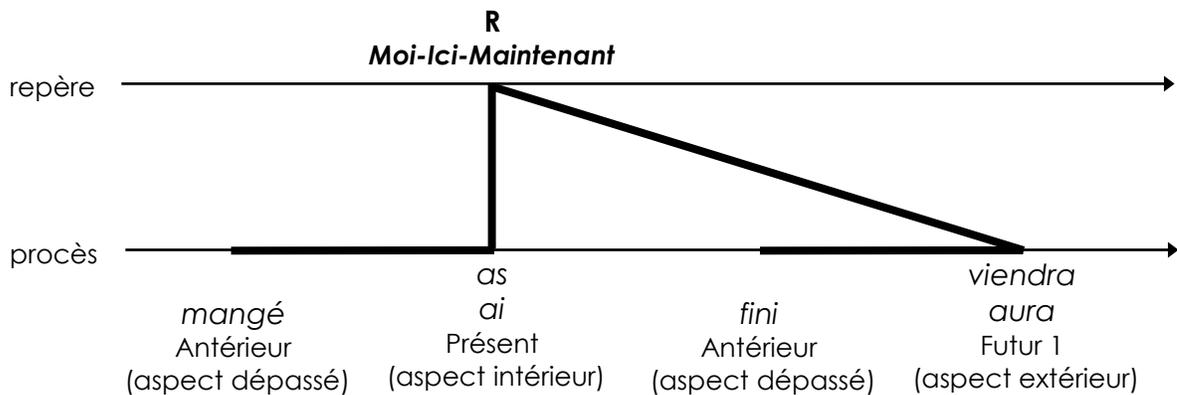
- un **auxiliaire** (*être* ou *avoir*), qui a pour seule fonction la construction d'un temps composé et est porteur des marques de mode, de temps, d'aspect et de personne ;

et

- le **participe 2** du verbe.

Le participe 2, en emploi verbal, rentre dans la construction des formes composées (*j'ai mangé*) mais aussi surcomposées (*j'ai eu mangé*). Il permet en général à la forme composée de marquer une antériorité par rapport à la forme simple correspondante et indique que l'on se trouve dans la phase postérieure au procès : *Tu as faim ? Non, j'ai mangé. Pierre viendra demain, quand il aura fini ses travaux.*

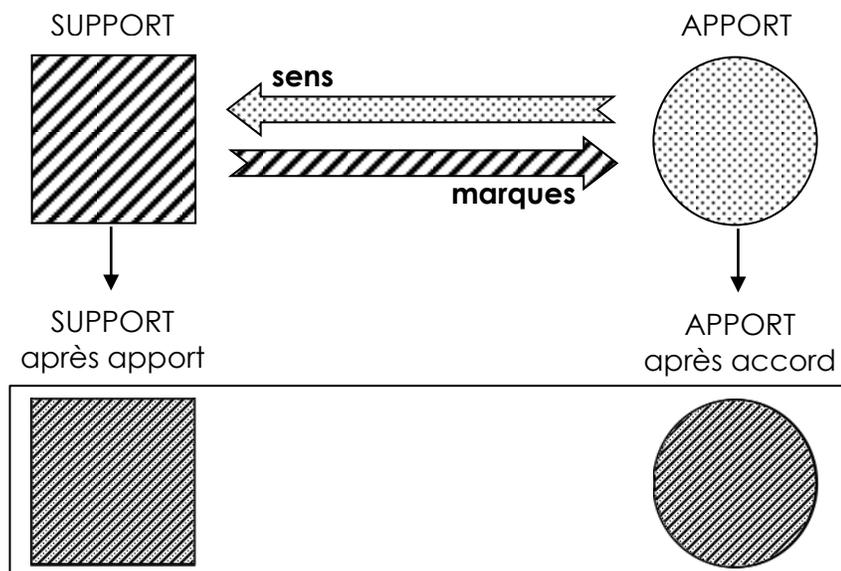
En schéma :



5.8. Le mécanisme d'accord

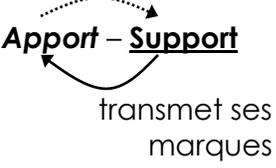
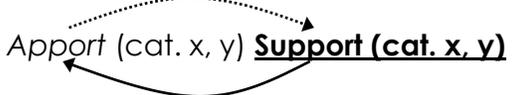
Les phrases ne doivent pas seulement respecter des règles de bonne formation grammaticale ou sémantique : elles doivent encore s'inscrire de la manière la plus harmonieuse possible dans le contexte où elles apparaissent. La notion de **cohésion** peut être définie comme la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Lorsque l'on étudie la cohésion d'une séquence linguistique, on s'attache surtout aux mécanismes strictement linguistiques qui régissent les relations entre termes ou groupes dans la phrase, ou encore entre phrases dans le texte. D'un point de vue formel, l'accord, qui marque la mise en relation de deux ou plusieurs termes, est un signe de cette cohésion.

L'accord est le mécanisme, agissant tant à l'oral qu'à l'écrit, par lequel est établi un rapport entre deux termes, dont un (l'apport) apporte du sens au second (le support), lequel en échange transmet les traits et marques morphologiques liés aux catégories grammaticales pertinentes, c'est-à-dire qu'ils ont en partage. Il y a donc un double processus de cohésion : sémantique d'abord, morphologique ensuite.



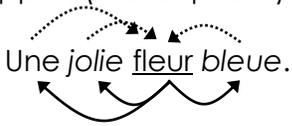
Les seuls mots à s'accorder sont l'adjectif, le verbe et le participe 2.

5.8.1. Règle générale d'accord

Pôles de l'accord	Quel est le support ?	Règle d'accord
apporte du sens  Apport – Support transmet ses marques	« À quoi l'apport donne-t-il du sens ? »	L'apport s'accorde avec son support, en fonction des catégories grammaticales (x, y, z, ...) pertinentes de celui-ci.  Apport (cat. x, y) Support (cat. x, y)

5.8.2. Les types d'accord réguliers

Pour accorder correctement, il est prioritaire de bien identifier le support en se posant la question : « À quoi l'apport apporte-t-il du sens ? ». Des questions particulières peuvent aider à identifier le support. Le tableau ci-dessous permet de récapituler les règles d'accord qui répondent à ce principe général, et qui recouvrent l'immense majorité des cas de la grammaire d'accord.

Pôles de l'accord	Quel est le support ?	Règle d'accord
<u>Support</u> – Verbe Verbe – <u>Support</u>	« Qui / Qu'est-ce qui ... (verbe) ? »	Le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe 2 employé avec être) avec son support, généralement le support-noyau de phrase (+ exceptions). 
<u>Support</u> – Adjectif Adjectif – <u>Support</u>	« Qui / Qu'est-ce qui est ... (adjectif) ? »	L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec son support (+ exceptions). 
<u>Support</u> – Participe 2 Participe 2 – <u>Support</u>	« Qui / Qu'est-ce qui est ... (participe 2) ? »	Le participe 2 s'accorde en genre et en nombre avec son support (+ exceptions). 

5.8.3. Exceptions principales concernant l'accord du participe 2 suivi de son support

Exceptions ⁴⁷ :	Règle d'accord du participe 2	Exemple
Avoir + Participe 2 + <u>Support</u>	Invariable	<i>J'ai mangé <u>la pomme</u></i>
		<i>Elle a sorti <u>les poubelles</u></i>
Participe 2 d'un verbe pronominal dont le pronom est analysable + <u>Support</u>		<i>Elle s'est lavé <u>les mains</u></i>
Participe 2 + <u>Support</u>, dans un GP2		<i>Excepté <u>les invalides</u> et mis à part <u>les femmes</u>, tous iront en guerre.</i>

⁴⁷ Les cas que recouvre ce type d'« exceptions » par position sont en fait majoritaires. Cependant, s'ils sont traités comme exceptions, c'est parce que le facteur de position n'intervient que très exceptionnellement dans la mécanique de l'accord. Il s'agit donc plus d'une exception à la logique de l'accord qu'une exception d'ordre statistique.

5.9. Les classes de mots : récapitulatif

Toutes les classes étant définies selon les quatre mêmes critères, il est possible de les confronter en un tableau à double entrée.

Classe	Mode d'accès à l'extension	Type de définition	Mode de fonctionnement	Catégories grammaticales flexionnelles ⁴⁸
Nom	Direct	notionnelle	Support ⁴⁹	g ⁵⁰ , n
Pronom	Direct	catég. (+ notio.)	Support	(p), (g), (n), (f)
Adjectif	Indirect	notio. ou catég.	Apport (dét.)	g, n
Verbe	Indirect	notionnelle	Apport (préd.)	m, t, a, p, n (g)
Adverbe	2x indirect	notionnelle	Apport (dét./préd.)	/
Connecteur	2x indirect	catég. (+ notio.)	(Liaison)	r
Interjection	2x indirect	notionnelle	Apport (préd. impliquée)	/

⁴⁸ g = genre ; n = nombre ; p = personne ; f = fonction ; m = mode ; t = temps ; a = aspect ; r = relation

⁴⁹ En fait, dans chaque groupe, il y a un mot support d'information ; il est l'élément de base qui organise autour de lui les informations véhiculées par les autres mots (les apports) qui s'y rapportent. Au niveau syntaxique, ce support endosse la fonction de noyau du groupe. Cette fonction nucléaire, et notamment dans le groupe déterminatif noyau de phrase, est prototypiquement endossée par des noms et des pronoms, c'est-à-dire par des mots dont le mode d'accès à l'extension est direct. On trouve cependant des noyaux appartenant à différentes classes : l'adjectif dans le GDAj., le verbe dans le GDV, l'adverbe dans le GDAv., le connecteur subordonnant dans le GDC., etc. Dans ces derniers cas, les groupes déterminatifs sont généralement rapportés, comme apports d'information, à un autre support (terme ou relation).

⁵⁰ Voir note 27, p.57.

6. La variation

Le concept de variation est l'un des concepts majeurs de la sociolinguistique. Il s'oppose à la vision structurale des langues qui estime qu'il n'y a qu'une manière de dire ce que l'on veut dire. On parle de variation dès qu'on observe des écarts, aussi minimes soient-ils, entre des manières comparables de s'exprimer. La variation dans le temps est appelée variation diachronique, la variation dans l'espace est nommée variation diatopique, la variation liée aux registres est appelée variation diastratique, la variation liée au support est appelée diamésique.

6.1. Un exemple de variation : le registre de langue

Les registres de langues répondent à la question « Qui parle de quoi, quand et à qui ? ». En effet, le type de langue que l'on utilise à un même moment et dans un même lieu peut varier en fonction des situations de parole. Ces différents types de langue sont appelés des **registres de langue**.

Il n'est pas facile de tracer des frontières nettes entre registres de langue ; le passage de l'un à l'autre se fait sans rupture tangible. Cependant, malgré la difficulté pour l'observateur d'élaborer une classification rigoureuse, qui ne soit pas trop entachée de subjectivité, on reconnaît en général quatre registres de langue en français : le registre soutenu, le moyen ou non marqué, le populaire et le vulgaire. Les dictionnaires mettent l'accent sur cette différence, par exemple en faisant figurer l'inscription *populaire* derrière certains mots. On trouve également d'autres qualificatifs tels que *argotique*, *familier*, *courant*, *littéraire*, *archaïque*, ...

Les désignations de registres ont été critiquées car elles ne séparent pas les considérations sociales (*populaire*) des considérations stylistiques (*soutenu*). Dans la mesure où chaque locuteur utilise des styles divers, il conviendrait de distinguer, par exemple, un *populaire soutenu* d'un *populaire familier* ou *vulgaire*...

6.2. Les facteurs de variation

Le milieu socio-économique et le parcours intellectuel du locuteur exercent une influence certaine sur son parler : un garagiste ne parlera normalement pas la même langue qu'un académicien ou une princesse. Le registre employé peut dès lors donner des indications sur l'origine sociale du locuteur.

Cependant, en interaction, le locuteur, quelle que soit son origine sociale, peut être amené à choisir, parmi les différents registres, celui qui lui paraît le plus approprié pour atteindre ses objectifs dans l'échange. Il peut dès lors puiser dans l'éventail des ressources mises à sa disposition. Si un employé demande un dossier à ses collègues, il ne le fera pas de la même manière que s'il les demandait à son employeur. La langue fournit des moyens de marquer une distance plus ou moins grande entre les interlocuteurs : par exemple, avec ses collègues, il utilisera sans doute le tutoiement ; avec son employeur, le vouvoiement.

De même, le contexte dans lequel l'échange prend place, la situation, le lieu, les circonstances, déterminent le type de registre utilisé : on parlera différemment selon que l'on se trouve sur son lieu de travail, en famille ou encore dans une séance académique, face à un auditoire. Il y a là des contextes formels, qui commandent un registre plutôt soutenu (discours politiques, juridiques, ...), et des contextes informels, qui laissent une plus grande liberté et s'accommodent d'un registre populaire, voire vulgaire (vacances, dîners entre amis, ...).

D'autres facteurs peuvent intervenir dans la sélection des registres de langue. Parmi ceux-ci, on retiendra l'âge du locuteur. On ne parle pas de la même façon à 20, 40 ou 60 ans ; en conversation, deux individus d'âge différent ne parlent pas exactement la même langue. De même, le support de communication peut être un facteur de diversification.

Selon que la communication est orale ou écrite, des différences de registres peuvent être perçues. Cependant, même si l'écrit a plus souvent recours à un style non marqué ou soutenu, et l'oral à un style plus populaire, on ne peut affirmer l'existence d'un lien strict entre registre et support de communication. En effet, certains textes oraux sont d'un langage éminemment soutenu (on cite comme exemple les *Oraisons funèbres* de Bossuet), et certains textes écrits reproduisent le registre populaire, voire vulgaire (les *San Antonio*, par exemple).

On a pris – assez tardivement en fait – l'habitude de distinguer à gros trait l'oral de l'écrit, au point de présenter parfois deux grammaires : l'accord en genre et en nombre répondrait à des règles différentes, au moins dans leur mise en forme ; l'interrogation ne se ferait pas de la même manière... On a à juste titre montré que la frontière était parfois floue entre ces deux supports : on peut déclamer un texte préalablement écrit, ou écrire un texte empreint d'oralité (on parle même d'oralitude).

L'oral obtient enfin droit de cité, jusqu'à être reconnu et valorisé dans l'enseignement, par le biais des compétences « écouter/parler ».

Pour autant, la variété privilégiée pour la langue standard reste l'écrit. Et on n'entend guère reprocher à quelqu'un de parler comme il écrit. Par contre, combien de fois n'entendons-nous pas : « Les jeunes ne savent plus écrire. Ils écrivent comme ils parlent. D'ailleurs, ils n'écrivent plus, ma bonne dame. » ?

La réalité des pratiques actuelles d'écriture, diversifiées et multipliées par le biais des nouvelles technologies, est tout autre. Ces dernières décennies ont vu se développer toute une panoplie de supports-espaces divers pour l'écrit : le téléphone (pour le SMS) et l'ordinateur (pour le courriel, MSN, les forums de débat ou de rencontre, le chat, les blogs, les réseaux sociaux ou communautés d'internautes, les plateformes de jeu, ...) ont permis l'expansion de modes d'écriture qui troquent la plume pour le clavier.

Ces clavardages ont certes mauvaise presse ; ils contamineraient l'écrit : « Les jeunes écrivent en SMS. » Des études récentes montrent néanmoins l'impact somme toute limité du SMS sur l'écriture⁵¹.

⁵¹ FAIRON, C., KLEIN, J.R., PAUMIER, S., *Le langage SMS. Étude d'un corpus informatisé à partir de l'enquête « Faites don de vos SMS à la science »*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2006.

Ces nouveaux modes participent de l'estompement, voire de l'abolition des distances tant spatiales que temporelles de l'acte de communication. De même la frontière-distance entre espaces privé et public devient poreuse. Ces disparitions de limites influencent peut-être (c'est à vérifier) certains aspects de l'écriture, pour coller à l'illusion du temps réel de la communication.

7. Conclusion

Quelle(s) variété(s) de français faut-il enseigner au clavardeur ? Laquelle/Lesquelles privilégier ? Comment valoriser ses acquis dans sa langue (ou dans celle qu'il découvre si le français n'est pas sa langue maternelle), pour l'encourager à maîtriser les normes dont il a besoin dans ses échanges socio-professionnels ? Enseigner uniquement le français standard et occulter la variation inhérente à la langue n'est-il pas une des causes d'une insécurité linguistique forte parmi les usagers du français ?

Il est urgent de déculpabiliser les usagers quant à leurs utilisations du français ; la langue doit être à leur service, et non l'inverse. Aussi, l'apprentissage d'une adaptation de l'écrit à la situation de communication est-il primordial. Cela ne signifie pas que le français standard ne doit plus être enseigné, au contraire. Il doit l'être en priorité. Il s'agit cependant de rendre les locuteurs conscients de ce que ce n'est finalement qu'une variété de français parmi d'autres, socialement valorisée certes, qui doit dès lors absolument être maîtrisée dans certains contextes socio-professionnels, mais pas dans toutes les situations de communication, et qu'il faut donc le connaître, mais également savoir s'en détacher dans certains cas sans culpabiliser.

Cette reconnaissance de la diversité des modes d'écriture, parce qu'il s'agit bien d'écrit, doit également trouver des répercussions dans le monde de l'école. Révolutionné naguère par la prise en compte de l'oral, ce monde est confronté aujourd'hui à l'explosion des modes d'écriture et à l'irruption dans l'écrit de degrés divers d'oralité, de transpiration d'oral. Cette reconnaissance passe nécessairement par la fin de l'exclusion et de la condamnation des variétés adaptées, mais surtout par une nouvelle pédagogie de l'écrit, incluant la nécessaire prise de conscience et l'étude des caractéristiques d'emplois spécifiques à chaque mode ou support-espace. Il ne s'agit pas bien sûr d'enseigner « le langage sms » : les élèves en savent généralement plus que les enseignants sur le sujet et ils n'ont dès lors pas besoin de leur aide. En revanche, la prise de distance par rapport à leurs pratiques, qui passe par une étude réflexive de celles-ci, de leurs représentations ainsi que des genres et registres de discours, est ce que l'enseignant peut leur offrir de plus utile en la matière, afin qu'ils puissent effectivement produire des écrits les plus adaptés aux situations de communication dans lesquelles ils sont impliqués.

Se sentant non pas rejeté d'une norme éloignée de ses pratiques, mais participant à la richesse de la langue par ses propres productions, le clavardeur pourra davantage intégrer la nécessité de pratiquer une variété de référence dans les contextes de communication qui l'exigeraient. Le sentiment d'une plus grande liberté linguistique encourage la maîtrise des différentes variétés, y compris la variété standard, moins rejetée parce que moins excluante.

8. Glossaire

A

- **Accord**

L'accord est le mécanisme de cohésion, agissant tant à l'oral qu'à l'écrit, par lequel est établi un rapport entre deux termes, dont l'un (l'apport) apporte du sens au second (le support), lequel en échange, transmet ses traits et marques. Il y a donc un double processus de cohésion : sémantique premièrement, morphologique ensuite. En discours, le mot support varie spontanément selon son mode de flexion, en fonction de ses catégories inhérentes. De son côté, l'apport s'accorde avec son support et varie selon les catégories adhérentes de sa classe. Il adopte donc les traits et marques morphologiques liés aux catégories grammaticales pertinentes du support, en fonction du sens voulu par le locuteur dans son discours.

- **Adhérent (>< inhérent)**

Un mode de flexion est dit adhérent pour une classe de mots si celle-ci en détient les marques par procuration, du fait du phénomène de l'accord, à partir des catégories grammaticales que l'apport partage avec le support. Ex. : l'adjectif varie en genre et en nombre en fonction du genre et du nombre du nom support.

- **Anaphore**

Mécanisme de reprise à l'environnement contextuel (non verbal) ou cotextuel (verbal). L'anaphore, mot d'origine grecque, implique qu'un segment de discours (*phora*) soit repris (*ana*) par un mot. La notion linguistique d'anaphore est à distinguer de l'emploi stylistique du vocable, qui signifie « répétition d'un élément ». Au sens strict, on distingue parfois l'**anaphore** (reprise d'un élément antérieur) de la **cataphore** (annonce d'un élément à venir, comme dans **cet idiot de voisin**, où le démonstratif annonce *voisin*). Néanmoins, le terme d'anaphore s'emploie souvent de façon générique, pour désigner les deux fonctionnements.

- **Ancrage**

Une forme verbale est dite ancrée en temps-époque si elle est positionnable, sur la ligne du temps, par rapport au repère d'actualité *Moi-Ici-Maintenant* (*je pense et je dis qu'il est vrai que...*) : cette forme sera à l'indicatif. Elle peut par ailleurs être uniquement ancrée en personne, ce qui donne lieu à un subjonctif.

- **Apport (>< support)**

Toute production discursive, à différents niveaux, peut être décrite à l'aide d'un réseau de relations apport-support de signification. Au niveau syntaxique, l'apport ajoute du sens au support, en agissant ou non sur son extension, selon le mécanisme fonctionnel mis en jeu (détermination ou prédication). Syntaxiquement, un apport joue donc un rôle de déterminant ou de prédicat (premier ou second).

- **Aspect**

L'aspect est une notion temporelle et sémantique incluse dans la forme verbale elle-même (dans sa forme, ses affixes, ...), qui donne des indications sur la manière dont l'énonciateur envisage le procès décrit du point de vue de son déroulement. Pour la conjugaison, sont retenus les aspects :

- **suffixal**

- o intérieur : donne à voir le procès en cours, de l'intérieur, et en efface les bornes ;
- o extérieur : envisage le procès globalement, de l'extérieur, comme un tout, un bloc borné.

- **coverbal**

- o projeté : l'énonciateur considère le procès en perspective ;
- o en cours : l'énonciateur considère le procès en cours de réalisation ;
- o dépassé : l'énonciateur considère le procès (juste) après son terme.

C

- **Caractérisant (>< quantifiant)**

Un déterminant est dit caractérisant s'il réduit l'extension du support auquel il se rapporte.

- **Caractérisation (>< quantification)**

La caractérisation est un sous-fonctionnement du mécanisme de détermination. Elle agit sur le support par réduction de son extension.

- **Catégorie grammaticale**

Sous-système sémantique à l'intérieur duquel chaque positionnement interne peut avoir des répercussions sur la forme des mots : pour le genre, le positionnement du masculin, du féminin ou du neutre peut impliquer une variation morphologique des mots (noms et adjectifs par exemple). Les huit catégories grammaticales pertinentes en français sont le genre, le nombre, la personne, le temps, le mode, l'aspect, la relation et la fonction. La catégorie du cas subsiste dans de rares exemples : voyez l'opposition entre *le* et *lui* (pronom respectivement déterminant du verbe et déterminant de la relation [Dét. – Noyau GDV]).

- **Catégoriel (>< notionnel)**

La définition d'un mot est dite « catégorielle » si elle est fondée sur des catégories grammaticales (genre, nombre, personne, ...).

- **Classe de mots (>< fonction)**

Une classe regroupe un ensemble de mots partageant les mêmes caractéristiques et répondant donc de la même manière aux quatre critères de discrimination (sémantico-référentiel, définitionnel, syntaxique et morphologique). On a établi une première classification des mots de la langue en fonction du critère sémantico-référentiel du mode d'accès à l'extension des mots. Les trois autres critères sont le

type de définition (notionnel >< catégoriel), le mode de fonctionnement prototypique mis en œuvre (critère syntaxique) et le mode de flexion (critère morphologique). On distingue ainsi sept classes de mots : le nom, le pronom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe, le connecteur et l'interjection.

- **Cohésion**

Dans le mécanisme d'accord, l'échange de bons procédés entre apport et support contraint le support, en retour de l'ajout de sens amené par l'apport, à lui transmettre ses traits et marques, pour les catégories grammaticales qu'ils partagent, afin de rendre compte graphiquement de la cohésion (donc de l'unité) sémantique entre les éléments apports-supports.

- **Commentaire (>< propos)**

Dans la structure discursive, le commentaire est ce que l'on dit du propos (voir ce terme).

- **Complément (>< supplément)**

On parle de complément dans la glose explicative concernant le déterminant. En fait, tout déterminant agit comme complément de sens en agissant donc sur l'extension du support, tandis que le prédicat agit comme supplément de sens en n'agissant pas sur l'extension du support.

- **Complexité (phrase - énonciation)**

La complexité peut caractériser tant la phrase (on parle de phrase complexe) que l'énonciation (on parle d'énonciation complexe). La phrase complexe contient au moins une sous-phrase enchâssée dans une phrase matrice, tandis que l'énonciation complexe est caractérisée par l'enchâssement d'une énonciation dans une autre, soit par la présence d'une séquence de discours direct (discours reproduit) intégrée dans la position fonctionnelle d'un terme normal de phrase, soit par les traces, en sous-phrase, d'une deuxième modalité énonciative (interrogation indirecte).

- **Composé (>< simple)**

Une forme verbale est dite composée si elle contient un auxiliaire conjugué à un tiroir simple et le participe 2 du verbe. Sémantiquement, une forme verbale composée contient une part d'antériorité emportée par le participe. On parle par ailleurs de forme surcomposée dans le cas où l'auxiliaire est lui-même conjugué à un tiroir composé, et qu'il est suivi du participe 2 du verbe (ou, dans une autre analyse, pour les verbes pronominaux, lorsque l'auxiliaire est conjugué au tiroir simple correspondant, et qu'il est suivi du participe 2 composé du verbe).

Un mot (adjectif ou nom) est dit composé s'il est constitué de deux ou plusieurs mots (séparés par un espace, un trait d'union, ou agglutinés) et qu'il rend compte d'un référent différent de ce à quoi réfèrent, additionnés séparément, les mots qui le composent (*petite-fille* vs *petite fille*). Il fonctionne comme un mot (adjectif ou nom) simple.

- **Concomitance**

On parle de concomitance pour exprimer le rapport de simultanéité entre deux procès, ou entre le moment d'énonciation et le moment auquel se produit effectivement le procès dont on parle. C'est un effet de sens principal du présent de l'indicatif : la déclaration de la concomitance entre le moment où je parle et le moment où se produit ce dont je parle.

- **Connexion**

Lorsqu'un locuteur ou un scripteur produit un discours ou un texte, il doit rendre compte à son interlocuteur ou à son lecteur le plus explicitement possible des liens qu'il établit entre les différents mots, groupes ou phrases qu'il énonce. D'un mot, d'un groupe ou d'une phrase à l'autre, d'un bloc de phrases dont l'unité sémantique est perceptible à l'autre, il faut enchaîner les idées en mentionnant le lien établi entre le mot, le groupe, la phrase ou le paragraphe d'avant le connecteur et le mot, le groupe, la phrase ou le paragraphe d'après.

- **Coordination (>< subordination >< enchâssement)**

La coordination est le mécanisme de mise en œuvre d'un mode de liaison parataxique, qui procède par la liaison de deux ou plusieurs éléments ou groupes déterminatifs ou prédicatifs sans qu'il y ait de hiérarchisation entre les éléments mis en relation.

- **Coverbe**

Le coverbe est un type de verbe désémantisé qui permet à un autre verbe (au participe 2 ou à l'infinitif) d'être conjugué. Les formes prototypiques du coverbe sont lesdits auxiliaires *avoir* et *être*. En tant que support de composition verbale, le coverbe est porteur des marques de mode, de temps, de personne et d'aspect (suffixal).

D

- **Définition**

Proposition qui énonce les caractéristiques A, B, C, ... que porte l'ensemble des objets du monde auxquels le mot à définir peut être appliqué.

- **Déixis**

Mécanisme d'indexation à l'environnement contextuel (non verbal) ou cotextuel (verbal). D'origine grecque, la terminologie de déixis s'est substituée à la terminologie d'origine latine de démonstratif, qui s'appuyait sur l'idée de « monstration ». Les expressions déictiques ont un sens qui implique obligatoirement un renvoi à la situation d'énonciation.

- **Déterminant (>< prédicat)**

Le déterminant est une fonction endossée par un apport d'information qui agit sur le support en réduisant son extension ou en indiquant la quantité d'éléments considérés. Le déterminant se comporte comme un complément d'information.

- **Détermination (>< prédication)**

La détermination est le mécanisme fonctionnel d'apport d'information par lequel un apport agit sur son support, soit en réduisant son extension (donc en créant un sous-ensemble dans l'ensemble de départ), soit en indiquant son extensité (sans créer de sous-ensemble, mais en indiquant la quantité des éléments considérés dans l'ensemble de départ).

- **Direct (in-)**

Une classe de mots est premièrement discriminée selon son mode d'accès à l'extension des mots. Il y a trois modes d'accès : direct (non-nécessité de support), indirect (nécessité d'un support pour accéder à l'extension) ou doublement indirect (nécessité d'un support double pour accéder à l'extension).

Par ailleurs, on parle également de déterminant direct ou indirect du verbe (voir *Transitivité*), selon qu'il est endossé par un groupe déterminatif nominal (Ex. : Je mange *une nectarine*) ou connectif (Je pense à *Sarah*).

- **Discours re-produit**

Tournure où une séquence plus ou moins longue de discours direct est intégrée syntaxiquement, telle que supposément ou prétendument prononcée, c'est-à-dire sans réajustements formels, dans la position fonctionnelle d'un terme normal de phrase. Cette structure de discours cité est considérée comme possédant, en fait en apparence seulement, un énonciateur propre, différent de l'énonciateur du propos qui l'inclut. Noté Θ , le discours re-produit est une des marques de la complexité d'énonciation d'un énoncé.

E

- **Enchâssement (>< coordination >< subordination)**

L'enchâssement est un mécanisme de mise en œuvre d'un mode de liaison hypotaxique (hypotaxe paradigmatic), qui procède par l'intégration d'une sous-phrase dans une phrase matrice, dans laquelle elle occupe une place fonctionnelle comme un simple groupe déterminatif. Ce mécanisme nécessite généralement, mais pas nécessairement (*Tu fais un pas, tu es un homme mort*), un outil d'enchâssement, tel qu'un pronom, un adverbe ou un connecteur enchâssant.

- **Énoncé (>< énonciation >< phrase)**

Un énoncé est d'abord une unité de communication constituée d'une séquence structurée et ordonnée de mot(s), alliant une phrase et une énonciation. L'énoncé

est donc l'occurrence contextualisée (ou le produit de l'énonciation ou instanciation) d'une phrase.

- **Énonciation (>< énoncé >< phrase)**

L'énonciation est l'ensemble de facteurs situationnels et communicationnels qui entourent la production de la phrase (locuteur, interlocuteur, thème, ...). C'est également, au niveau de la syntaxe, l'ensemble des traces de l'énonciateur, ainsi que celles de la situation de communication, dans son énoncé. L'énonciation peut être complexe dans le cas de l'intégration d'une deuxième modalité énonciative (pour l'interrogation indirecte) ou d'un deuxième énonciateur (pour le discours re-produit).

- **Extension (>< intension)**

L'extension d'un mot est l'ensemble des objets du monde pensable (objets de pensée : êtres, choses, faits ou situations) auxquels le mot est applicable. Une définition en extension est une définition qui énumère tous les objets de l'ensemble défini.

F

- **Flexion**

La flexion est un phénomène de variation morphologique (phonologique ou graphique) tributaire de sous-systèmes sémantiques appelés catégories grammaticales (genre, nombre, ...). En discours, les mots supports varient selon leur mode de flexion inhérente, en fonction de leurs catégories spécifiques. Du côté des mots apports, qui s'accordent avec leur support, les modes de flexions sont dits adhérents dans la mesure où les apports adoptent de leur support les traits et marques morphologiques pertinents.

- **Foncteur (ligateur >< subordonateur >< enchâsseur >< représentant)**

Un connecteur est dit foncteur (mode de fonctionnement particulier) s'il exerce une fonction au sein de la séquence introduite.

- **Fonction (>< classe de mots)**

La fonction d'un terme ou d'une structure intégrative est le rôle qu'il ou elle joue dans la phrase par rapport aux autres éléments ; c'est donc la position fonctionnelle que ce terme ou cette structure occupe dans le formatage du procès tel que présenté.

G

- **Grammatical (>< agrammatical)**

Une séquence phrastique est dite grammaticale si, d'après le jugement de natifs, elle correspond à une séquence dont la structure syntaxique est possible, c'est-à-dire conforme aux règles de la grammaire de la langue. Dans le cas contraire, la séquence est dite agrammaticale.

- **Groupe (déterminatif – prédicatif)**

Un groupe est une structure intégrative normalement composée d'un noyau et de zéro, un ou plusieurs apport(s) (au terme noyau ou à une relation entre le terme noyau et son apport). On parle en outre de groupe déterminatif d'une part, et de groupe prédicatif d'autre part. On emploie le terme **groupe déterminatif** (GD) pour tous les groupes dont les apports internes sont des déterminants (quantifiants et/ou caractérisants). On emploie le terme **groupe prédicatif** (GP) pour tous les groupes composés d'un noyau et d'un prédicat (et des apports à la relation entre eux), qu'il soit premier (prédicat premier du noyau de la (sous-)phrase dans le GP1) ou second (prédicat second du noyau dans le GP2). Les structures intégratives GDX, GP1' ou GP2 sont des unités porteuses d'une fonction syntaxique dans la phrase (GP1) ou la sous-phrase (GP1').

- **Groupe déterminatif**

Structure intégrative (notée GD), issue de la relation apport-support entre un noyau et ses déterminants (auxquels s'ajoutent les déterminants de la relation [Dét. – Noyau]). Le groupe déterminatif est porteur d'une fonction. On parle de groupe déterminatif nominal, pronominal, verbal, adjectival, adverbial et connectif.

- **Groupe prédicatif**

Structure intégrative (notée GP1 (phrase), GP1' (sous-phrase) ou GP2), issue de la relation apport-support entre un noyau et son prédicat (premier ou second) (auxquels s'ajoutent les déterminants et prédicats seconds de cette relation [Préd.1 ou 2 – Noyau]). Comme un groupe déterminatif, le groupe prédicatif est porteur d'une fonction. Le GP2 (avec ou sans verbe conjugué à un mode non personnel) apparaît donc comme une structure intégrative intermédiaire entre le GP1 (avec verbe conjugué à un mode personnel) et le GD (sans verbe et avec détermination interne).

H

- **Hypotaxe (>< parataxe)**

L'hypotaxe est un mode de liaison, avec hiérarchisation, de deux ou plusieurs éléments ou séquences phrastiques ou non. Ce mode de liaison avec hiérarchisation peut se concrétiser, avec ou sans outils, sur l'axe syntagmatique ou sur l'axe paradigmatic.

Sur l'axe syntagmatique, pour marquer la dépendance, la relation d'apport à support de signification entre deux éléments ou groupes, l'hypotaxe est mise en œuvre par subordination ou juxtaposition subordonnante (ou subordination implicite) ; sur l'axe paradigmatic, pour marquer l'intégration d'une sous-phrase enchâssée dans la phrase matrice, l'hypotaxe est mise en œuvre par enchâssement, ou juxtaposition enchâssante (ou enchâssement implicite).

I

- **Inhérent (>< adhérent)**

Un mode de flexion est dit inhérent à une classe si celle-ci en détient les marques en propre, et non par procuration du fait du phénomène d'accord.

- **Intension (>< extension)**

La définition en intension (ou en compréhension) d'un mot est une définition qui établit la liste des caractéristiques communes que possèdent les objets auxquels le mot est applicable.

J

- **Juxtaposition**

La juxtaposition est un mécanisme de mise en œuvre d'un mode de liaison de termes ou structures, parataxique ou hypotaxique, sans outil de ligature. La juxtaposition peut être coordonnante (parataxe : *Je pars demain, je reviens lundi*), subordonnante (hypotaxe syntagmatique : *Tu fais un pas*), ou enchâssante (hypotaxe paradigmatic : *Tu fais un pas, t'es un homme mort*).

L

- **Ligature**

La ligature est un mode de fonctionnement purement syntaxique, prototypique des connecteurs (qui endossent donc la fonction de ligateurs) : établir une relation entre deux ou plusieurs termes ou structures.

M

- **Mécanisme**

Un mécanisme est un type de fonctionnement général mis en œuvre par des termes ou groupes de termes de la phrase. On distingue deux mécanismes fonctionnels fondamentaux d'apport d'information : la prédication et la détermination.

- **Modalité (>< mode)**

La modalité témoigne de la manière dont l'énonciateur envisage son énoncé, du point de vue des valeurs de vérité de celui-ci. Parmi l'ensemble des modalités, la plus remarquable est la modalité énonciative. Les modalités énonciatives indiquent dans quelle mesure l'énonciateur assume les conditions de vérité de son énoncé. On reconnaît généralement l'assertion, l'interrogation et l'injonction. On parle également de modalités expressives, qui ont souvent été attribuées aux modes verbaux pour les définir, alors qu'en fait il ne s'agit que d'effets de sens consécutifs au type d'ancrage de la forme verbale en temps et en personne.

- **Mode (>< modalité)**

Avant d'être organisées en tiroirs, les formes verbales sont organisées en modes. Le mode est caractérisé par le type d'ancrage de ses formes verbales selon les paramètres de temps-époque et de personne ; il a une cohérence s'il possède un paradigme de formes propres.

N

- **Neutre (>< masculin >< féminin)**

À l'intérieur de la catégorie grammaticale du genre, on retrouve traditionnellement les positions du masculin et du féminin, auxquelles on ajoutera la position du neutre, caractéristique de pronoms tels que *cela*, *rien*, ... Par ailleurs, un noyau de phrase constitué de deux groupes déterminatifs nominaux de genres différents coordonnés (l'un masculin et l'autre féminin) adoptera ce même genre neutre, et commandera dès lors un accord des déterminants au neutre également (forme non marquée identique à la forme du masculin, d'où la confusion possible).

- **Notionnel (>< catégoriel)**

Les mots d'une classe sont définis à l'aide d'une définition dite « notionnelle » si celle-ci fait appel à une notion, c'est-à-dire qu'elle procède par énumération des éléments de sens constitutifs.

- **Noyau**

Un mot est noyau d'un groupe s'il en est le centre, c'est-à-dire s'il est support d'information au sein de ce groupe, lequel groupe sera dénommé en référence à ce noyau (Ex. : on appellera groupe déterminatif nominal un groupe déterminatif dont le noyau est un nom). À l'étage supérieur, se trouve le noyau de phrase, support absolu d'information. En tant que support du prédicat duquel il reçoit un apport d'information, il commande l'accord du verbe et lui transmet ses marques de personne et de nombre (parfois de genre pour le participe 2 d'un verbe employé avec l'auxiliaire *être*).

P

- **Parataxe (>< hypotaxe)**

La parataxe (de *para-* : à côté) est un mode de liaison de segments, éléments ou groupes, par exemple deux ou plusieurs phrases, sans hiérarchisation. Ce mode de liaison peut être mis en œuvre avec ou sans outil de ligature (connecteur) : dans le premier cas, on parle de *coordination* ; dans le second, on parle de *juxtaposition coordonnante* (ou de *coordination implicite*).

- **Phrase (>< énoncé >< énonciation)**

La phrase est une unité de communication constituée d'une séquence structurée et ordonnée de mot(s), dont la mise en énonciation produit un énoncé, et que l'énonciateur décide de faire phrase. Elle est endossée par un groupe prédicatif premier (GP1), c'est-à-dire par l'ensemble formé par le noyau de phrase et le prédicat (y compris tous les déterminants et prédicats seconds s'y rapportant). Elle constitue l'ensemble des informations sur le monde transmises à l'interlocuteur, hors contexte d'énonciation. La phrase = l'énoncé *moins* l'énonciation. La phrase est également conçue comme une mécanique d'intégration, c'est-à-dire comme une imbrication de structures intégratives hiérarchiquement inférieures : on parle de phrase multiple (>< phrase unique) si elle est composée de deux phrases jointes par coordination ou juxtaposition coordonnante (parataxe) ; on parle de phrase complexe (>< phrase simple) si elle est composée d'au moins une sous-phrase enchâssée dans une phrase matrice (hypotaxe paradigmatic).

- **Phrase matrice (>< sous-phrase)**

Une phrase matrice est une phrase à l'intérieur de laquelle une ou plusieurs position(s) fonctionnelle(s) est/sont saturée(s) par une sous-phrase intégrée par enchâssement.

- **Prédicat (>< déterminant)**

Le prédicat est une fonction endossée par un apport de sens qui se rapporte à un support sans agir sur son extension. Le prédicat se comporte comme un supplément d'information, puisqu'il ne crée pas de sous-ensemble. On distingue en outre le prédicat premier (apport au noyau de la phrase ou de la sous-phrase), et le prédicat second (apport non déterminatif à tout type de support, terme ou relation prédicative de la phrase).

- **Prédication (>< détermination)**

La prédication est le mécanisme fonctionnel d'apport d'information par lequel un apport de sens est mis en relation avec son support sans agir sur son extension.

- **Procès**

Évènement dont l'énonciateur rend compte par la mise en relation logique d'un thème et d'un rhème (ce dont on parle, dont on affirme ou nie quelque chose, et ce qu'on en dit), prélude au formatage en phrase.

- **Pronominalisation**

La pronominalisation est un mécanisme de reprise destiné à parler d'un même référent sans le nommer dans son intégralité, soit par remplacement à l'aide d'un pronom, soit par suppression du noyau du groupe déterminatif de base avec maintien ou transformation de l'un ou l'autre accompagnateur. On ne parle pas de pronoms dans ce dernier cas, mais bien de groupes issus du mécanisme de pronominalisation.

- **Propos (>< commentaire)**

Le terme propos est ambigu. En langage courant, il dit soit ce dont on parle (à quel propos ?), soit ce qu'on en dit (le propos tenu). Certaines théories utilisent le terme propos dans la deuxième acception comme apport d'information à un thème. Dans la mesure où nous différencions les niveaux de structure discursive et logique, nous devons réorganiser les termes en paires d'opposition suivantes : propos/commentaire (structure discursive, où *propos* est utilisé dans la première acception ; le commentaire est ce qu'on dit du propos) ; thème/rhème (structure logique, où le thème est ce dont on parle dans le cadre du procès envisagé et décrit ; le rhème est ce qu'on dit du thème, toujours dans le cadre de ce procès).

Q

- **Quantifiant (>< caractérisant)**

Un quantifiant est un type de déterminant qui indique la quantité des éléments auxquels son support est appliqué.

- **Quantification (>< caractérisation)**

La quantification est un sous-fonctionnement du mécanisme fonctionnel de détermination. Elle agit sur le support par indication de la quantité d'éléments auxquels ce support est appliqué.

R

- **Relation (>< terme)**

La phrase est un réseau de relations entre des termes reliés deux à deux, dont l'un (l'apport) dépend de l'autre (le support). Une relation a donc deux pôles et n'a pas de matérialité. Mettant en lien un apport et un support, elle est de nature tantôt prédicative, tantôt déterminative selon le mécanisme mis en œuvre. Par ailleurs, la relation peut être elle-même support d'information et recevoir un déterminant ou un prédicat second (dans ce dernier cas, la relation doit, elle-même, être prédicative).

- **Rhème (>< thème)**

La structure logique qui rend compte d'un procès est constituée du thème (ce dont on parle, ce dont on affirme ou nie quelque chose) et du rhème (ce que l'on dit du

thème, l'information apportée à propos du thème). Syntaxiquement, l'information du rhème est généralement portée par le prédicat.

S

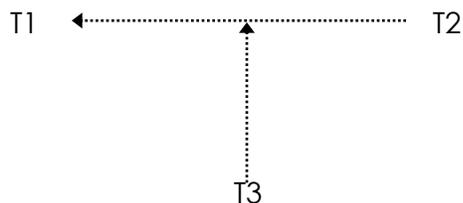
- **Saturation (d'une position fonctionnelle)**

Un noyau de groupe déterminatif est susceptible de recevoir un déterminant, lequel peut être pris en charge par une structure intégrative qui va donc saturer cette position. Dans le cas où aucun élément ne prend en charge cette fonction de déterminant, cette position est dite non saturée.

On parlera de position fonctionnelle non saturée (notée \emptyset en schéma) chaque fois que ladite position ne sera pas occupée par un élément ou une structure intégrative porteur de la fonction.

- **Schéma bidimensionnel**

Schéma d'analyse de phrase conçu en deux dimensions (non linéaire). Les deux dimensions s'observent dans la mesure où ce schéma rend compte non seulement de termes se rapportant à des termes, mais également de termes se rapportant à des relations entre deux termes.



Chaque élément trouve sa place fonctionnelle dans la hiérarchie de la phrase, à son point d'incidence. Ce schéma met en exergue la fonction des éléments les uns par rapport aux autres, c'est-à-dire les relations qu'ils entretiennent.

- **Sous-phrase (GP1') (>< phrase (GP1))**

La sous-phrase est une structure intégrative de la phrase, et semblable formellement à celle-ci, si ce n'est qu'elle se trouve en lieu et place d'un simple groupe déterminatif et qu'à ce titre, elle est susceptible d'endosser une fonction au sein de la phrase matrice dans laquelle elle est intégrée. Au niveau syntaxique, la sous-phrase est le lieu de la prédication première : GP1' → noyau de phrase' + Prédicat'.

- **Structure intégrative**

La phrase est une mécanique d'intégration, qui intègre diverses structures dont les éléments constitutifs et les relations qu'ils entretiennent sont spécifiques. On dénombre quatre types de structures intégratives : la phrase (GP1), la sous-phrase (GP1'), le groupe prédictif second (GP2) et le groupe déterminatif (GD). À ces structures s'ajoute une cinquième, marqueur de la complexité d'énonciation : la structure Θ ou discours re-produit.

- **Subordination (>< coordination >< enchâssement)**

La subordination est un mécanisme de mise en œuvre d'un mode de liaison hypotaxique (hypotaxe syntagmatique), qui procède par la liaison, avec hiérarchisation, de deux ou plusieurs éléments ou séquences phrastiques ou non. Pour marquer la dépendance, la relation d'apport à support de signification entre deux éléments ou groupes, l'hypotaxe syntagmatique est donc mise en œuvre par subordination (avec mot-lien) ou juxtaposition subordonnante (ou subordination implicite, sans mot-lien).

- **Supplément (>< complément)**

On parle de supplément dans la glose explicative concernant le prédicat. En fait, tout prédicat agit comme supplément de sens en n'agissant pas sur l'extension du groupe support. Il intervient, en fait, après la clôture de ce groupe support.

- **Support (>< apport)**

À différents niveaux, nous avons déterminé différents types de relations apport-support de signification. Syntaxiquement, un support de sens joue le rôle de noyau dans un groupe.

- **Syntaxe**

Partie de la linguistique qui étudie l'organisation et la structure de la phrase en unités fonctionnelles mises en relation, c'est-à-dire en groupes occupant une fonction.

T

- **Temps (époque >< grammatical)**

La notion de temps peut être envisagée sous l'angle de la réalité chronologique, des instants qui se succèdent sur une ligne du temps. On parle à cet égard de temps-époque, considérant trois grandes zones temporelles : le passé, le présent et le futur. Cependant, la notion de temps peut également être interprétée à la lumière de la terminologie grammaticale comme un ensemble de formes verbales. Pour éviter la confusion, nous choisissons de nommer *tiroir* cet ensemble de formes verbales, afin d'éviter d'attribuer du temps à des formes qui n'en ont pas (comme le subjonctif, le participe et l'infinitif, qui n'expriment qu'un temps relatif).

- **Terme (>< relation)**

Un terme est un élément ou une structure intégrative (groupe déterminatif, groupe prédicatif ou discours re-produit Θ) assumant une fonction d'apport ou de support dans la phrase. Un terme T2 peut être apport à un terme support T1 ; la relation alors établie entre T2 et T1 peut à son tour servir de support pour un terme T3 (qui aura donc une fonction de déterminant ou prédicat second de la relation).

- **Thème (>< rhème)**

La structure logique qui rend compte d'un procès est constituée, d'une part, d'un thème et, d'autre part, d'un rhème, le thème exprimant ce dont on parle, ce dont on affirme ou nie quelque chose. Le correspondant grammatical du thème est, généralement, le noyau de phrase (sauf, en fait, dans la tournure unipersonnelle).

Quand, dans un texte, on enchaîne des phrases, dont chacune est pourvue d'un thème principal, il faut s'assurer que le récepteur puisse bien suivre le fil rouge que l'énonciateur a l'intention de tisser. Pour ce faire, l'énonciateur est censé construire une progression qui articule les thèmes successifs entre eux et permette ainsi au récepteur de ne pas se perdre. On parle de **progression thématique**.

- **Tiroir**

Voir « Temps ».

- **Transposition**

La transposition est le mécanisme par lequel un mot d'une classe ou un groupe de mots est utilisé dans des emplois généralement caractéristiques d'un mot d'une autre classe. La transposition peut s'opérer avec outil : il en va ainsi du connecteur subordonnant qui permet au groupe déterminatif nominal qu'il introduit de fonctionner comme déterminant du noyau du groupe (*le château de ma mère* : le connecteur subordonnant *de* permet à *ma mère* de fonctionner comme le ferait l'adjectif *maternel*). Elle peut également s'opérer sans outil dans, par exemple, *une robe saumon*, où le nom *saumon* est utilisé dans un emploi plutôt adjectival.

On parle de transposition dans les cas de non-conformité entre les propriétés (le mode d'accès à l'extension) en langue d'un mot et son insertion dans une phrase en discours. Par exemple, un nom (dont le mode d'accès à l'extension est direct) s'insère en principe en discours comme support d'information, donc comme noyau. Mais il arrive qu'il endosse la fonction de déterminant du nom (Ex. : une cité **dortoir**).

V

- **Variation morphologique**

On parle de variation morphologique pour désigner la variation de marques graphiques en fonction des catégories grammaticales en jeu (notamment dans le processus d'accord). En somme, c'est un changement de forme lié à un changement de genre ou de nombre par exemple. Le phénomène de variation morphologique ne doit pas être confondu avec l'ensemble des règles de formation du féminin (+ e, changement de radical, changement total de forme, ...) ou du pluriel graphiques de certains noms (+ s, + x, changement de radical, ...). Le premier dépend de l'accord, le second du lexique.

- **Voix (1 – 2 – moyenne – factitive – unipersonnelle)**

La voix est un phénomène qui intervient sur la phrase entière, et donc sur son formatage. La voix est l'expression du point de vue que l'énonciateur adopte sur le

procès dont il rend compte. Elle marque le rapport entre ce point de vue sur le procès, la structure logique choisie pour en rendre compte (le thème, le rhème et la relation de l'un à l'autre) et la structure syntaxique qui la met en forme (la phrase avec le noyau, le prédicat et la relation prédicative). Selon le point du procès (initial, final, l'un et l'autre, un autre ou aucun) qui est choisi comme thème de la phrase, cela donne lieu à une voix 1, 2, moyenne, factitive ou unipersonnelle.

9. Bibliographie sommaire

DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur : Presses universitaires de Namur.

SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2007). *100 fiches pour comprendre la grammaire*. Paris : Bréal.

SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2009). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal.

VAN RAEMDONCK, D., (2015). *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants*. Avec DETAILLE, M. & la collaboration de MEINERTZHAGEN, L. Bruxelles : Peter Lang.

WILMET, M., (1997, 2010⁵). *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Les exploitations grammaticales proposées ci-après à titre d'exemples se réfèrent au cadre théorique¹ évoqué au chapitre 3.2. du programme de français, « Les savoirs langagiers » (pp.50-52) et à l'outil d'accompagnement 2 intitulé « Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical ».

Afin de rendre ces exemples concrets, ils sont présentés dans le cadre des dispositifs didactiques proposés dans ce programme.

Ainsi,

La progression thématique (p.3) est abordée à l'occasion du dispositif *Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative* (programme, p.75) ;

L'accord (p.9) est revu dans le cadre du dispositif *Écrire la fin d'un récit de fiction* (programme, p.89) ;

Le discours rapporté (p.13) est appelé par le dispositif *Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique* (programme, p.115) ;

Le choix des déterminants et pronoms (p.17) est mobilisé pour *Rédiger la présentation d'un courant pictural* (programme, p.121) ;

L'analyse syntaxique (p.23) aide l'élève à s'approprier un modèle textuel à pasticher pour *Écrire le portrait d'un personnage de récit de fiction à la manière de...* (programme, p.145).

Ces exploitations sont néanmoins aisément adaptables et transposables à d'autres dispositifs.

Dans ces exploitations, les références au discours théorique précité sont encadrées et sur fond bleu.

¹ VAN RAEMDONCK, D. & MEINERTZHAGEN, L. (2015). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
téléchargeable sur <http://gramm-r.ulb.ac.be/scollab/cadre-theorique-pour-lenseignant-systeme-grammatical/>

1. La progression thématique

Cette exploitation est présentée dans le cadre du dispositif didactique *Rédiger un pavé informatif à partir d'un texte à visée informative* (programme, p.75). Elle peut s'intégrer à la tâche 2 (*Comparaison des contreperformances à l'exemple de performance attendue*) ou en début de tâche 4 (*Rédaction d'un pavé*) et vise à rendre les élèves capables...

1. de distinguer thème* et rhème,
2. de repérer l'articulation des thèmes successifs entre eux,
3. d'articuler des thèmes successifs,
4. d'élaborer un plan de rédaction cohérent.

Les supports didactiques

1. Le pavé* informatif présenté comme exemple de performance attendue
2. La grille d'analyse du professeur
3. Éventuellement, une version schématique de l'analyse du texte
4. Une série d'informations supplémentaires quant au sujet abordé dans le pavé analysé
5. Une série d'informations relatives à un autre sujet

Le texte que nous proposons ici, à titre d'exemple, traite de la Maison Blanche. Bien que présentant une progression complexe, comme la plupart des textes, il est aisément analysable grâce à la constance du propos et permet d'aborder les trois types de progression de base. Libre au professeur de rédiger un pavé informatif illustrant un autre propos et/ou une progression thématique*² spécifique.

La Maison Blanche est le palais présidentiel des États-Unis. Elle se situe dans la ville de Washington.

Ce bâtiment se compose d'une partie centrale prolongée par deux ailes (Est et Ouest). La partie centrale fut construite de 1792 à 1800. Elle sert de résidence officielle au président et à sa famille. Les ailes accueillent les bureaux de l'administration présidentielle.

L'appellation « Maison Blanche » est devenue le nom officiel de la résidence présidentielle en 1901. Aujourd'hui, elle désigne par extension le pouvoir exécutif des États-Unis dont elle abrite les bureaux.

Tâche 1 : Identification du propos et du commentaire

Le professeur rappelle, en des termes appropriés aux élèves, la notion de support et apport d'information que l'on retrouve à tous les niveaux d'analyse.

Support ?

Apport ?

² Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.7.

Un discours met toujours un propos (ce dont on parle) en relation avec un commentaire (ce qu'on en dit). Ce commentaire peut compter un certain nombre d'informations et donc de phrases mettant, à leur tour, un thème (ce dont on parle) avec un rhème (ce qu'on dit du thème). Quand on enchaîne des phrases, dont chacune a un thème principal, il faut s'assurer que le récepteur puisse bien suivre le fil rouge qu'on a voulu tisser. Pour ce faire, on doit articuler les thèmes successifs entre eux. C'est ce qu'on appelle la progression thématique.

Après première lecture du texte, le professeur pose quelques questions aux élèves afin de les amener à en identifier le propos et le commentaire, et à faire part de leurs éventuelles observations quant à l'organisation de ce dernier.

Exemples de questions :

- *De quoi parle ce texte ?*
- *Où se trouvent les informations relatives à ce thème ?*
- *Que constatez-vous quant à l'organisation de ces informations ? Comment le texte est-il organisé ?*
- *De quoi est-il question dans chacun des paragraphes ?*
- ...

Réponses attendues :

- la Maison Blanche
- dans tout le texte
- trois paragraphes
- présentation générale, bâtiment, appellation

Tâche 2 : Articulation des thèmes

Le professeur demande aux élèves de relever oralement, pour chaque phrase, le thème (*De quoi est-il question dans la phrase ?*)³ et le rhème (*Qu'en dit-on ?*)⁴. Il note les thèmes relevés, l'un en dessous de l'autre, au tableau.

Il demande ensuite si certains thèmes sont communs à plusieurs phrases⁵. Auquel cas, les élèves sont invités à les assembler par une accolade. Les parties dont la progression thématique est constante se font jour.

Il demande enfin si, lorsqu'un « nouveau » thème ou groupe de thèmes apparaît, il a déjà été évoqué (dans un rhème)⁶. Si oui, on le relie par une flèche au rhème dont il émane. Les parties à progression linéaire sont ainsi mises en lumière.

³ cf. 1^{re} colonne de la grille d'analyse du professeur

⁴ cf. 3^e colonne de la grille d'analyse du professeur

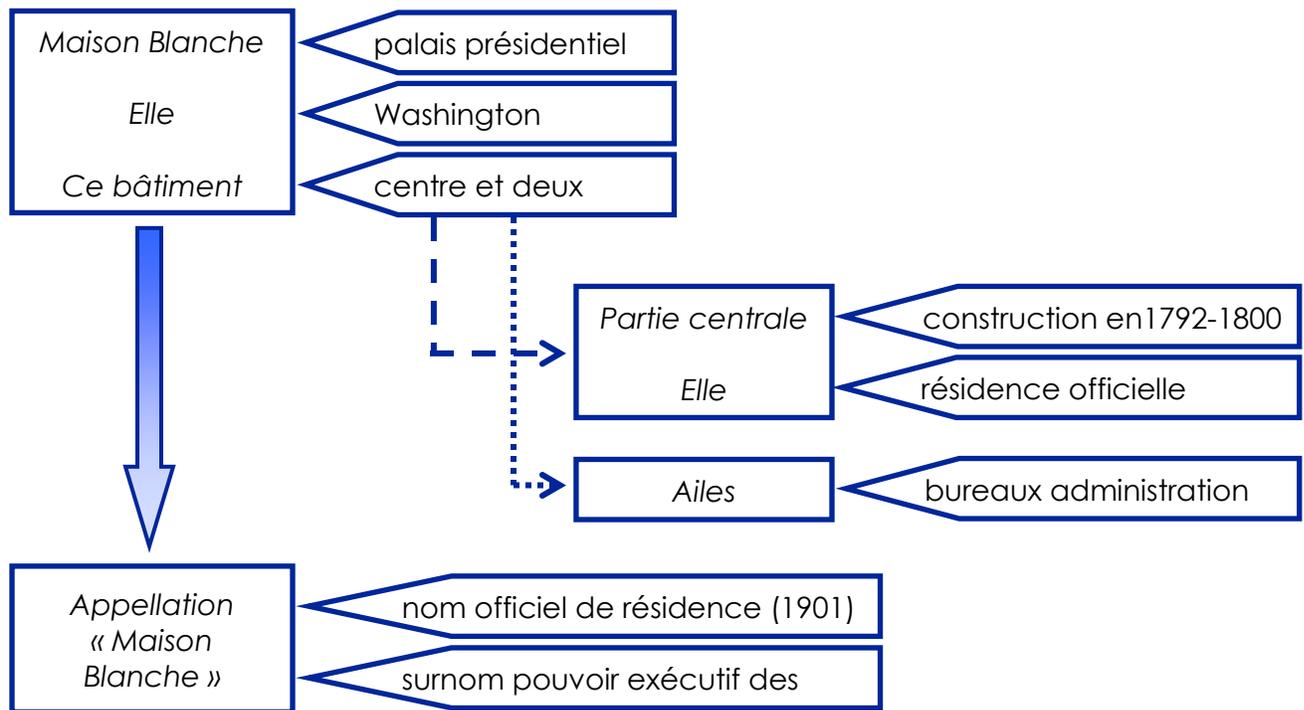
⁵ cf. 2^e colonne de la grille d'analyse du professeur

⁶ cf. 2^e colonne de la grille d'analyse du professeur

Grille d'analyse du professeur :

Thème		Rhème	
La Maison Blanche	Th1	est le palais présidentiel des États-Unis	Rh1
Elle		se situe dans la ville de Washington	Rh2
Ce bâtiment		se compose d'une partie centrale prolongée par deux ailes (Est et Ouest)	Rh3
La partie centrale	Th2 (<Rh3)	fut construite de 1792 à 1800	Rh4
Elle		sert de résidence officielle au président et à sa famille	Rh5
Les ailes	Th3 (<Rh3)	accueillent les bureaux de l'administration présidentielle	Rh6
L'appellation « Maison Blanche »	Th4 (<Th1)	est devenue le nom officiel de la résidence présidentielle en 1901	Rh7
elle		désigne par extension le pouvoir exécutif des États-Unis dont elle abrite les bureaux	Rh8

Le professeur récapitule l'organisation du texte sous forme schématique. Les élèves la recopient au cahier. Cette étape peut également être réalisée au fur et à mesure de la tâche.

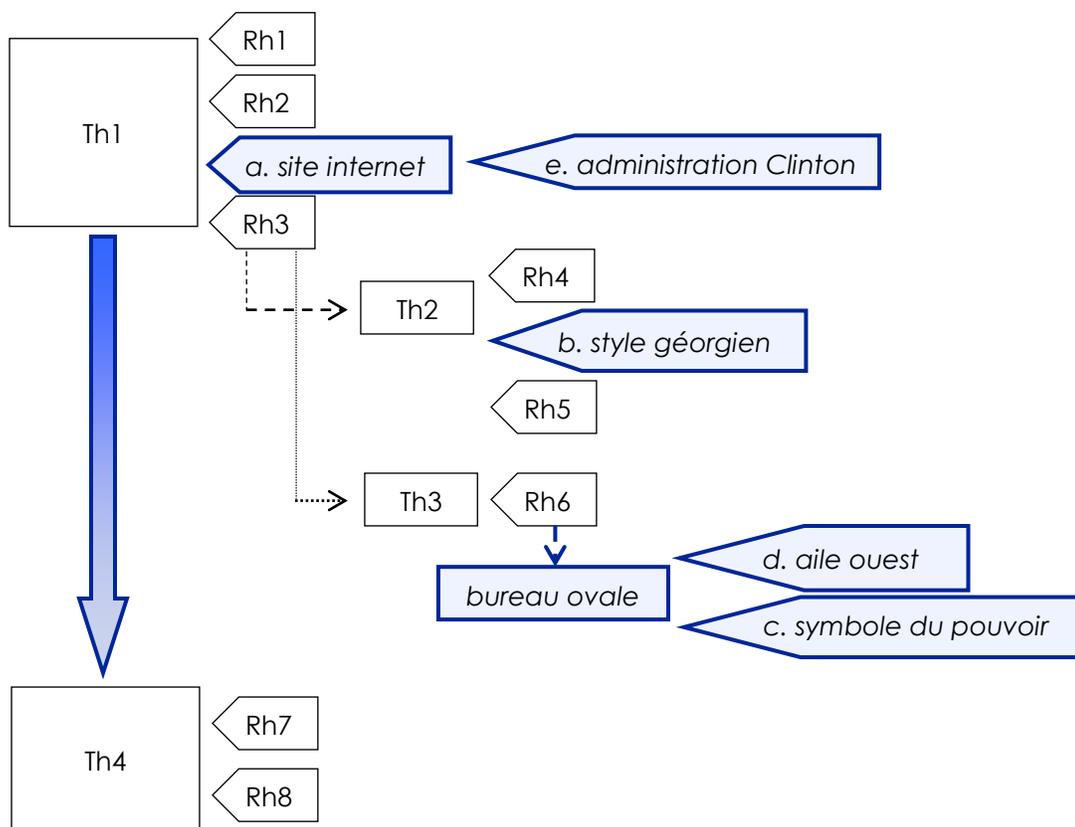


Le professeur distribue une liste d'informations supplémentaires quant à la « Maison Blanche ». Il demande aux élèves d'en distinguer thème et rhème afin de placer ces informations dans le schéma.

Exemple d'informations :

- a. La Maison Blanche dispose de son propre site Internet officiel.
- b. La partie centrale est de style géorgien.
- c. Le bureau ovale symbolise le pouvoir du Président américain.
- d. Le bureau ovale se trouve dans l'aile ouest.
- e. Le site Internet officiel a été conçu et mis en ligne sous l'administration Clinton.
- f. Le drapeau américain comporte cinquante étoiles représentant les États.

L'exercice peut être fait oralement au tableau, par numérotation des phrases...



Le professeur distribue une liste d'informations relatives à un autre sujet.

Exemples d'informations :

- New York est la plus grande ville des États-Unis.
- La ville de New York se situe dans de l'État de New York.
- Les habitants de la ville s'appellent les New-Yorkais.
- Entre 1785 et 1790, la ville de New York fut la capitale des États-Unis.
- New York est la ville la plus peuplée du pays.
- L'État de New York est au Nord-Est des États-Unis.
- Environ 50 millions de personnes visitent New York annuellement.
- Des institutions d'importance mondiale ont leur siège à New York.
- New York compte 8 336 697 habitants.
- La ville est sur la côte atlantique.

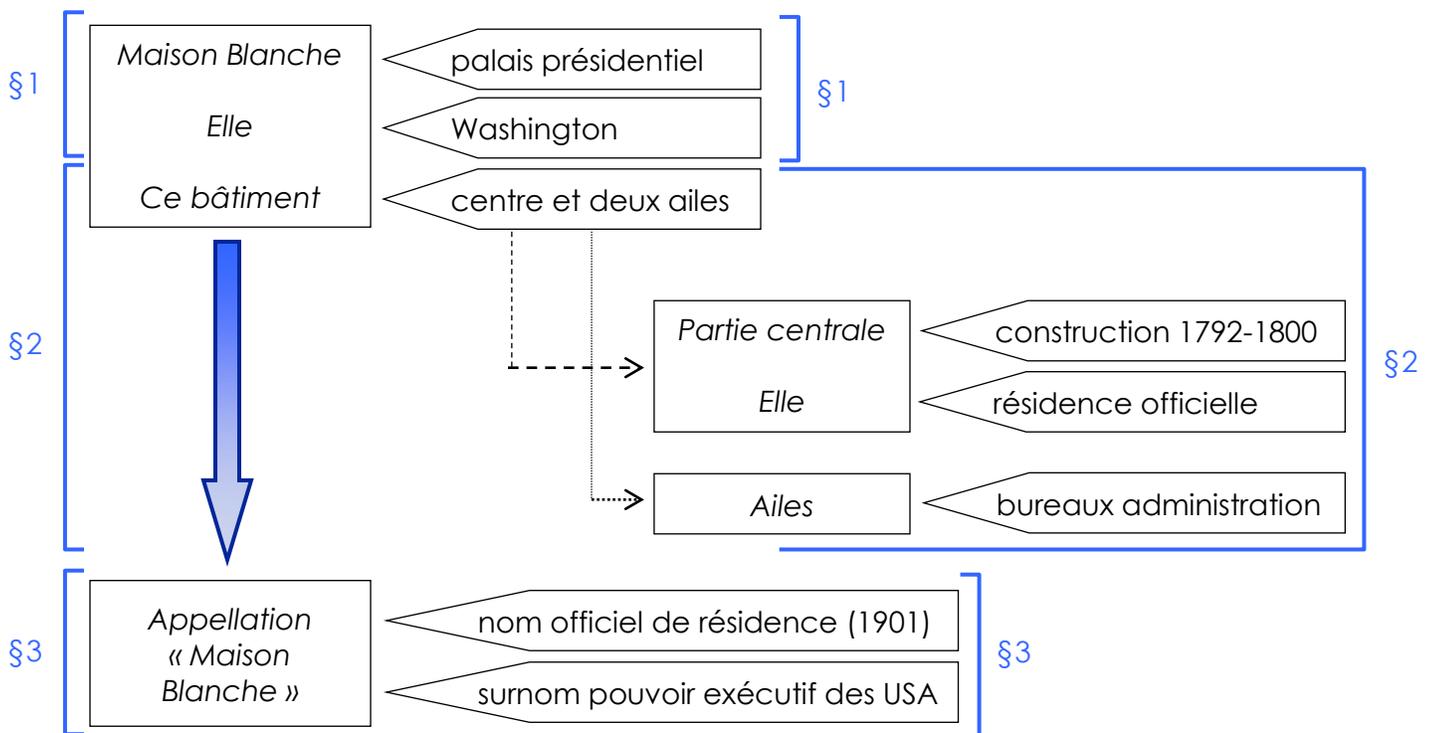
Il demande aux élèves :

1. de lire l'intégralité des informations et d'en dégager le propos,
2. d'identifier thème et rhème de chaque phrase (par sou/surlignage, code couleur...),
3. de regrouper les informations dont le thème est commun,
4. de schématiser leur organisation d'informations.

Le professeur ramasse les schémas pour les évaluer (de manière formative). Notons que, comme souvent, plusieurs organisations sont possibles. Il est dès lors recommandé de focaliser l'évaluation sur la logique de l'organisation.

Tâche 3 : *Élaboration d'un plan de rédaction*

Le professeur demande aux élèves de reprendre le texte relatif à la Maison Blanche et d'en comparer le découpage en paragraphes à son schéma d'analyse (sans les ajouts). Les élèves symbolisent la division en paragraphes par des crochets sur le schéma.



Il remet aux élèves les schémas élaborés lors de la tâche précédente avec ses annotations. Si des problèmes s'avèrent récurrents, il organisera une correction collective ciblée.

Il demande aux élèves d'intégrer à leur schéma les marques de paragraphe.

Sur cette base, il amène les élèves à élaborer un plan de rédaction, paragraphe par paragraphe. Les informations peuvent y être notées sous forme de phrases averbales*. Le professeur relève les plans afin de les corriger.

Tâche 4 : Les anaphores*

Le professeur rappelle que, quand on rédige un pavé informatif, les risques de répétitions sont énormes. Il leur demande ce qu'ils pourraient faire pour éviter cela.

Il invite les élèves à reprendre le schéma d'analyse du pavé informatif et d'y repérer les anaphores.

Par ailleurs, le professeur attirera l'attention des élèves sur l'importance du choix des déterminants et pronoms.

Dans le cadre de la progression thématique, il importe de bien analyser les phénomènes de reprise ou de mise en relation avec l'environnement cotextuel⁷.

Le professeur pourra s'inspirer de l'exemple d'exploitation grammaticale sur *Le choix des déterminants et pronoms* (p.17) pour démontrer l'importance de l'utilisation correcte des anaphores.

⁷ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.7.

2. L'accord⁸

Cette exploitation grammaticale est présentée dans le cadre du dispositif didactique *Écrire la fin d'un récit de fiction* (programme, p.89). Elle vise à rendre les élèves capables...

1. d'identifier la classe grammaticale d'un mot⁹,
2. d'identifier le support d'une relation « support-apport »,
3. de déterminer les catégories flexionnelles pertinentes (entre support et apport),
4. d'assurer la cohésion morphologique au sein d'une relation « support-apport ».

Le support didactique

Durant la réécriture collective de la tâche 4 (*Écriture de la fin du récit et amélioration d'une production*), le professeur prend note de la version élaborée par les élèves. Il en distribue une copie dans laquelle, pour certains termes à accorder, sont proposés plusieurs accords possibles.

Le texte proposé ici, à titre d'exemple, constitue la fin de la nouvelle *Une vendetta* de Maupassant.

La [vieil – vieille] femme décida d'entraîner son chien pour qu'il soit capable d'exécuter le plan qu'elle avait [imaginé – imaginée – imaginés]. Un beau jour, elle sut qu'il [étais – était – étaient] prêt pour la vengeance. [Arrivé – Arrivée – Arrivés] chez l'assassin de son fils, elle lança Sémillante qui attaqua. Mais Nicolas Ravolati était en train de discuter avec des amis. L'un d'eux, très [costaud – costauds], sortit une arme et tua l'animal. Tous ensemble, ils discutèrent pour savoir quoi faire de la vieille. Ils ne [pouvais – pouvait – pouvaient] pas la laisser repartir, car elle recommencerait sûrement. Ils l'étranglèrent et creusèrent un grand trou où ils mirent le chien et la femme [morte – morts – mortes].

Pour chaque série de propositions, le professeur demande aux élèves :

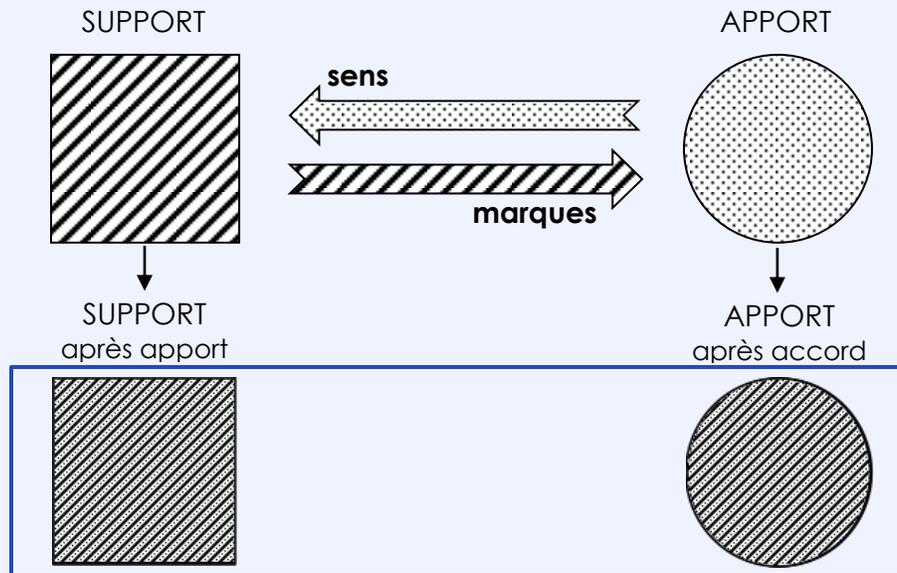
- d'en identifier la classe grammaticale,
- d'identifier le mot auquel il se rapporte (support),
- de déterminer les marques flexionnelles du support (genre, nombre, personne) qui pourront être transférées à l'apport,
- de choisir la proposition adéquate.

S'il le juge nécessaire, il rappelle la règle générale et les règles spécifiques de l'accord.

⁸ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.71.

⁹ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.51.

Règle générale : Un apport s'accorde avec le mot auquel il se rapporte, son support, selon les catégories flexionnelles pertinentes.



L'accord du verbe : Le verbe s'accorde en personne et en nombre avec son support. On peut identifier celui-ci en posant la question « Qui / Qu'est-ce qui ... ? ».

L'accord de l'adjectif ou du participe 2 : L'adjectif/participe 2 s'accorde en genre et en nombre avec son support. On peut identifier celui-ci en posant la question « Qui / Qu'est-ce qui **est** ... ? ».

Exception à l'accord du participe 2 : Quand un participe 2 fait partie d'une forme verbale (sur)composée avec le co-verbe 'avoir' et que son support le suit, il est invariable.

Exemples de traitements :

- **[vieil – vieille]**
 Quelle est la classe grammaticale de cette série ? adjectif
 Qui / Qu'est ce qui est « vieux » ? « La femme »
 Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
 genre et nombre (fém.sg.)
 Quelle est la bonne proposition ? **vieille**

- **[imaginé – imaginée – imaginés]**
 Quelle est la classe grammaticale de cette série ? verbe au participe 2
 Qui / Qu'est ce qui est « imaginé » ? « le plan »
 Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
 genre et nombre (masc.sg.)
 Quelle est la bonne proposition ? **imaginé**

- **[étais – était – étaient]**

Quelle est la classe grammaticale de cette série ? verbe

Qui / Qu'est ce qui « était » ? « il »

Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
nombre et personne (3^e pers.sg.)

Quelle est la bonne proposition ? **était**

- **[Arrivé – Arrivée – Arrivés]**

Quelle est la classe grammaticale de cette série ? verbe au participe 2

Qui / Qu'est ce qui est « arrivé » ? « elle »

Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
genre et nombre (fém.sg.)

Quelle est la bonne proposition ? **Arrivée**

- **[costaud – costauds]**

Quelle est la classe grammaticale de cette série ? adjectif

Qui / Qu'est ce qui est « costaud » ? « l'un d'eux »

Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
genre et nombre (masc.sg.)

Quelle est la bonne proposition ? **costaud**

- **[pouvais – pouvait – pouvaient]**

Quelle est la classe grammaticale de cette série ? verbe

Qui / Qu'est ce qui « pouvait » ? « ils »

Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
nombre et personne (3^e pers.pl.)

Quelle est la bonne proposition ? **pouvaient**

- **[morte – morts – mortes]**

Quelle est la classe grammaticale de cette série ? adjectif

Qui / Qu'est ce qui est « mort » ? « le chien et la vieille »

Quelles marques flexionnelles peuvent être transférées du support à l'apport ?
genre et nombre (neutre pl.)

Quelle est la bonne proposition ? **morts**

3. Le discours rapporté

Cette exploitation grammaticale est présentée dans le cadre du dispositif didactique *Rédiger, compte tenu d'une ou plusieurs question(s) posée(s), la synthèse de textes relatifs à une problématique* (programme, p.115). Elle vise à rendre les élèves capables...

1. de distinguer le discours* citant du discours cité,
2. d'appréhender la complexité des rapports entre l'un et l'autre,
3. d'être attentifs aux statuts respectifs du citant et du/des cité(s),
4. de chercher l'expression des ressemblances et des différences entre les discours cités,
5. de relever les types d'intégration du discours cité dans l'énoncé*,
6. de prendre conscience de quelques ressources lexicales mobilisables dans les différents types de discours rapportés.

Le support didactique

Le professeur s'appuiera, pour l'essentiel, sur l'observation d'un court texte de synthèse. Libre à lui de choisir le texte qui illustre le mieux son propos et dont le niveau de difficulté est adapté à sa classe.

Le texte proposé ici, à titre d'exemple, résulte de la synthèse de trois textes sources sur l'exemplarité du héros de fiction¹⁰.

Le dossier traite de l'importance du héros comme référence, modèle et source d'inspiration, ainsi que de sa diversité et de son évolution.

Les différents auteurs s'accordent sur la nécessité et les visages multiples du héros et s'interrogent sur son évolution et sa fonction actuelle.

L'article de Charlotte Goëtz, paru dans une revue sociologique, nuance le caractère exemplaire du héros moderne. « Opposé au héros antique (en quête d'absolu), il est à la fois un modèle et le reflet de nos doutes » écrit-elle. Elle ajoute que le héros moderne se prête d'autant mieux à l'identification du lecteur ou du spectateur.

L'éditorialiste du Vif, quant à lui, affirme que l'impact de certaines publicités et séries télévisées est désastreux. Selon lui, les héros valorisés dans les médias banalisent, voire glorifient la violence et mettent en péril la norme morale.

C'est également dans le domaine médiatique qu'Umberto Eco, dans son essai, juge le héros d'aujourd'hui, regrettant la « crétinisation » de son avatar télévisé, miroir de la médiocrité ambiante, incapable dès lors de remplir son rôle de référence.

¹⁰ PETIT, A., « À bas les mauviettes », *Le Vif/L'Express*, 23 février 2007.

GOËTZ, Ch., « Le héros moderne », Éditorial du *Journal du Héros*, Revue Pôle-Nord, octobre 1986.

Eco, U. (1993). *De Superman au surhomme*. Paris : Grasset.

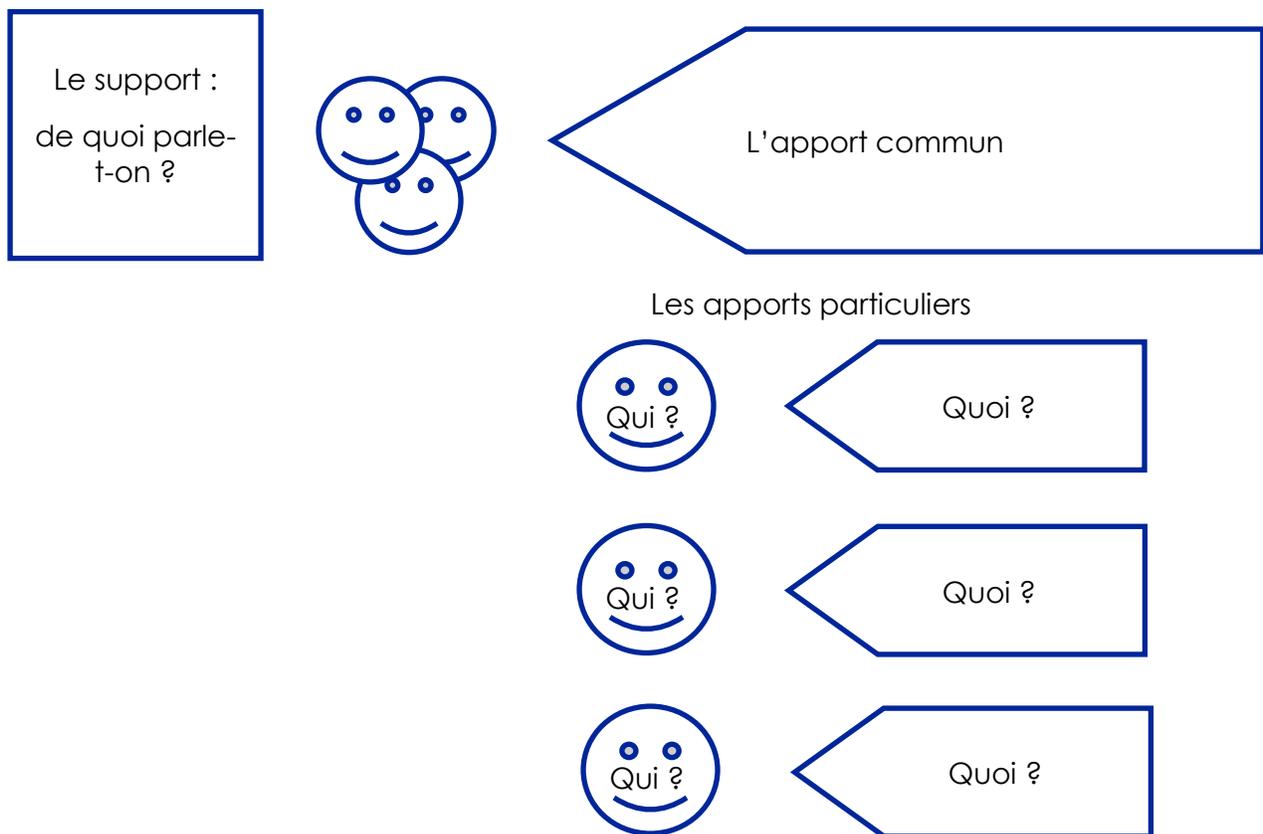
Tâche 1 : Apport et support d'information

Sur le plan de l'information, on distingue dans un texte de synthèse :

- un **support** d'information, un propos, un thème, ce dont on parle ;
- les **apports** des différents auteurs, leur commentaire, ce qu'ils disent du support.

L'auteur de la synthèse assure la mise en relation entre le support et les différents apports. À charge pour lui :

- de rendre à César ce qui lui appartient (citer ses sources),
- dégager les ressemblances et différences entre les différents apports,
- de rester neutre.



Les élèves replaceront chacun des cinq paragraphes du texte encadré dans le cartouche qui lui convient. On leur fera observer qu'il est logique, quand on rédige une synthèse, de commencer par annoncer le support thématique et de développer ensuite le commentaire qui s'y rapporte.

Tâche 2 : Citant et cités

Le professeur « rappelle » que, pour résumer un texte ou en synthétiser plusieurs, l'énonciateur est amené à intégrer les apports extérieurs (propos d'autrui) à son propre énoncé.

Il invite les élèves à inscrire dans les émoticônes du schéma de la tâche 1 les sources de la synthèse encadrée (les « cités »), soit globalement (le dossier dans sa globalité), soit individuellement.

Réponses attendues :

- globalement :
 - *le dossier*
 - *les différents auteurs*
- individuellement :
 - *Charlotte Goëtz,*
 - *l'éditorialiste du Vif,*
 - *Umberto Eco*

Tâche 3 : Le statut des sources

Le professeur attire l'attention sur la nécessaire mention des sources pour qui rédige une synthèse.

Il leur demande de relever, dans la synthèse encadrée, les indications sur les auteurs cités, les précisions sur leur statut, ce qui permet d'inférer à propos de leur crédibilité et/ou de leur intention*.

Réponses attendues :

- *revue sociologique*
- *éditorialiste du Vif*
- *récent essai*

Tâche 4 : Point de vue des sources

Dans sa dernière phrase, en utilisant le mot « regrettant », l'auteur de la synthèse met en avant un jugement de valeur émanant de l'auteur cité.

Les élèves repèreront, dans le même texte, deux autres formes verbales exprimant aussi un jugement d'un des auteurs cités.

Réponses attendues :

- *se félicitant de*
- *déplorant*

4. Le choix des déterminants et pronoms

Cette exploitation grammaticale est présentée dans le cadre du dispositif didactique *Rédiger la présentation d'un courant pictural* (programme, p.121). Elle vise à rendre les élèves capables...

1. d'identifier l'antécédent d'une anaphore*,
2. de choisir les adjectifs/déterminants¹¹ ou pronoms adéquats,
3. de justifier leur choix.

Le support didactique

Le document analysé lors de la tâche 4 (*Observation du texte de présentation d'un courant*) (ou un extrait) dans lequel certains déterminants et pronoms sont soulignés.

Le Romantisme¹²

Le Romantisme est un courant artistique européen de la première moitié du 19^e siècle qui connaît son apogée en France entre 1820 et 1850.

La fin du 18^e et la première moitié du 19^e sont marquées par d'énormes bouleversements sociopolitiques et des conflits armés. La Révolution engendre beaucoup d'attentes : le pays est plus libre et aspire à de nouveaux idéaux (liberté, égalité, fraternité). Mais ces espoirs sont rapidement anéantis par la Restauration. On vit donc un déchirement entre espoir et déception.

Sous l'Empire (début du 19^e), on assiste à un retour au Classicisme (Néo-classicisme) et ses règles créatrices. Le Romantisme s'impose en réaction aux « classiques », exaltant l'idéalisme et la subjectivité (moi), la sensibilité et l'imagination (contre la raison classique).

Les thèmes

- **Personnages d'exception** : passionnés ou désespérés, ils sont toujours excessifs.
- **Sentiments forts** : qu'il s'agisse de passion, de colère, de désespoir... les œuvres romantiques traitent toujours de sentiments (le plus souvent ceux de l'artiste) plus forts que la raison.
- **Recherche de l'idéal** : dans leur quête, les Romantiques n'hésitent pas à transformer la réalité. Ils se sentent dès lors souvent seuls et incompris. Cette solitude est généralement exprimée au travers de personnages qui s'écartent du monde.
- **Engagement** : les artistes se donnent pour mission de rendre l'homme moins malheureux, ce qui amènera certains à se lancer en politique.

Pour chaque terme ou groupe souligné, le professeur demande aux élèves d'en identifier l'antécédent. Il demande ensuite si l'adjectif ou pronom employé pourrait être remplacé par un autre (éventuellement proposé par le professeur). Les élèves justifient leurs réponses.

¹¹ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p. 60.

¹² Inspiré de CANVAT, K. (coord.) (2003). *Littérature – Référentiel*. Bruxelles : De Boeck.

Dans le cadre de la progression thématique, il importe de bien analyser les phénomènes de reprise ou de mise en relation avec l'environnement

- contextuel (non verbal, par exemple, la situation de communication, comme quand on dit « ce gâteau » et que ce dernier ne peut être identifié par la personne à qui je m'adresse que parce que je le lui montre)

ou

- cotextuel (verbal, par exemple, hors présence physique du gâteau, le déictique dans « ce gâteau » ne peut trouver de référence chez mon interlocuteur que si il en est question avant ou après dans le discours).

Exemples de traitements :

- **un courant artistique**

Aurions-nous pu écrire « le courant » ?

Pourquoi ? Quelle est la différence entre « un » et « le » ?

« Un » est un adjectif bipolaire¹³ partitif : on sélectionne un élément d'un ensemble plus grand, cet élément n'est qu'une partie de l'ensemble.

« Le » est un adjectif bipolaire exhaustif : on sélectionne le seul élément d'un ensemble singleton. Cet élément recouvre la totalité de l'ensemble.

La différence tient à la place qu'occupe l'élément déterminé au sein d'un ensemble plus grand.



- **qui connaît...**

À quoi renvoie le pronom « qui » ?

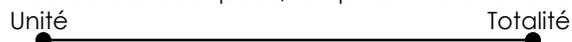
Quelle en est la fonction ?

Aurions-nous pu écrire « il connaît » ? Si oui, à quelle condition ?

« Qui » a pour référent « un courant artistique européen ». Il est connecteur de la sous-phrasé relative (« qui connaît son apogée en France entre 1820 et 1850 », apport d'information à « courant ») dans laquelle il remplit la fonction de noyau.

La condition *sine qua non* pour remplacer « qui » par « il » est de scinder la phrase en deux : « Le Romantisme est un courant artistique européen de la première moitié du 19^e siècle. **Il** connaît son apogée... ». Dans ce cas, « il » a pour antécédent « Romantisme ».

¹³ Adjectif bipolaire : adjectif susceptible de désigner tant l'unité que la totalité des éléments de l'ensemble ou ces deux pôles, remplissant la fonction de déterminant quantifiant.



- **son apogée**

Qu'apporte l'adjectif « son » comme information(s) à « apogée » ?

« Son » détermine « apogée » en le quantifiant (équivalent ici de « le ») et en le caractérisant (mise en relation avec « courant »).

- **La Révolution**

Pourrions-nous écrire « une Révolution » ?

Pourquoi ? Cela entraînerait-il un changement de sens ? Si oui, lequel ?

« La » est un adjectif bipolaire exhaustif alors que « une » est un adjectif bipolaire partitif (cf. « un » vs « le », page précédente), il renvoie dès lors à l'unique élément de l'ensemble singleton. Le fait que le nom commun « révolution » soit employé comme nom propre (marqué par la majuscule initiale) montre qu'il s'agit d'un événement historique spécifique, même s'il semble annoncé dans le texte par la séquence « d'énormes bouleversements sociopolitiques et des conflits armés ».

- **ces espoirs**

À quoi renvoie ce groupe (adjectif et nom) ?

Pourrions-nous remplacer « ces » par « les » ou « des » ?

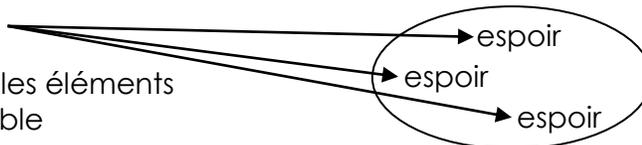
Pourquoi ? Quel(s) changement(s) de sens cela engendrerait-il ?

Le groupe « ces espoirs » est une reprise anaphorique (parasynonyme) d'une partie de la phrase précédente : « La Révolution engendre beaucoup d'**attentes** : le pays est plus libre et aspire à de nouveaux **idéaux** (liberté, égalité, fraternité). »

« ces » est un adjectif déictique. Il quantifie le mot qu'il détermine (équivalent ici de « les ») et le caractérise en faisant référence au contexte et/ou à ce qu'on vient d'évoquer.

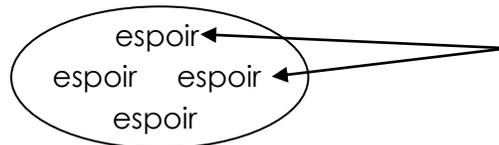
LES espoirs

prend tous les éléments de l'ensemble



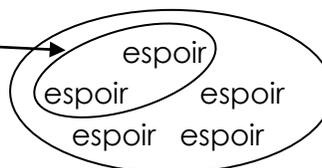
DES espoirs

ne prend que certains éléments de l'ensemble



CES espoirs

prend la totalité des éléments du sous-ensemble qu'on vient d'évoquer (les espoirs de la Révolution)



- **On vit un déchirement...**

À quoi renvoie le pronom « on » ?

Par quoi pourrions-nous éventuellement le remplacer ?

« On » est un pronom commun, de sens omnipersonnel.

Il renvoie, dans ce cas-ci, à l'ensemble des gens vivant l'événement. Selon le contexte, il pourrait être remplacé par « les Français »...

- **réaction aux « classiques »**

Quelle est la classe grammaticale de « aux » ? Que signifie-t-il ?

Pourrions-nous remplacer « aux » par « à des » ? Pourquoi ?

« aux » est un article contracté qui correspond à la contraction du connecteur « à » et de l'adjectif « les » (cf. « les » vs « des » voir supra).

- **ils sont toujours excessifs**

À quoi renvoie le pronom « ils » ?

Par quoi pourrions-nous éventuellement le remplacer ?

« Ils » est un pronom personnel de la troisième personne masculin pluriel de fonction sujet qui renvoie à « personnages ». Il s'agit donc d'une anaphore. On pourrait le remplacer par le pronom déictique « ceux-ci ».

- **les œuvres romantiques traitent...**

Pourrions-nous remplacer « les » par « des » ou « ces » ?

Pourquoi ? Quel(s) changement(s) de sens cela engendrerait-il ?

« les » est un adjectif bipolaire exhaustif qui prend tous les éléments d'un ensemble.

Dans le cas qui nous intéresse, on parle bien de toutes les œuvres du courant.

« des » est un adjectif bipolaire partitif qui ne prend que certains éléments d'un ensemble.

Il ne peut dès lors remplacer « les » sans changer le sens du groupe.

« ces » est un adjectif déictique qui fait référence à des éléments qui viennent d'être évoqués.

Or, dans l'exemple analysé, il n'y a pas de référent disponible.

- **Cette solitude...**

À quoi renvoie ce groupe (adjectif et nom) ?

Pourrions-nous remplacer « cette » par un autre adjectif ?

Pourquoi ? Quel(s) changement(s) de sens cela engendrerait-il ?

Le groupe « Cette solitude » fait référence à la phrase précédente « Ils se sentent dès lors souvent **seuls** et incompris ».

« Solitude » constitue une anaphore (un rappel de « seuls »). « Cette » (adjectif déictique) pourrait éventuellement être remplacé par « leur », adjectif personnel dont le référent est « les Romantiques ».

- **rendre l'homme moins malheureux**

Pourrions-nous remplacer « l' » par un autre adjectif (« un », « cet »...) ?

Pourquoi ? Quel(s) changement(s) de sens cela engendrerait-il ?

L'adjectif bipolaire exhaustif « l' » a ici une valeur universelle (l'homme en tant qu'espèce ; l'espèce en tant qu'ensemble singleton).

Il ne peut être remplacé ni par « un » qui est partitif, ni par un déictique (« cet ») qui n'aurait pas de référent.

- **ce qui amènera...**

À quelle(s) classe(s) grammaticale(s) appartiennent les termes de ce groupe ?

À quoi renvoie ce groupe ?

« Ce » est un pronom déictique neutre qui a pour référent « rendre l'homme moins malheureux ».

« Qui » est un pronom commun d'emploi relatif. Il remplit une double fonction : d'une part, il introduit la sous-phrase « qui amènera certains à s'engager en politique » ; d'autre part, au sein de cette sous-phrase, il remplit la fonction de noyau. La sous-phrase est apport à son support « ce », antécédent de « qui ».

- **amènera certains à s'engager...**

À quoi renvoie ce mot ?

Par quoi pourrions-nous éventuellement le remplacer ?

« Certains » est un adjectif partitif qui renvoie au nom « artistes » effacé pour éviter une répétition avec la partie de phrase précédente « les artistes se donnent pour mission de rendre l'homme moins malheureux ».

5. L'analyse syntaxique

Cette exploitation grammaticale est présentée dans le cadre du dispositif didactique *Écrire le portrait d'un personnage de récit de fiction à la manière de...* (programme, p.145).

Elle y sera mise en œuvre :

- soit pour remplacer ou compléter la tâche 2 du dispositif (*Planification et structuration du pastiche*) ;
- soit pour remplacer la tâche 4 du même dispositif (*Analyse du portrait source à l'aide de la fiche-outil du pastiche*) ; on utilisera alors comme support le texte à imiter.

Cette exploitation vise à rendre les élèves capables...

1. d'observer et imiter la progression thématique* d'un texte,
2. d'observer et imiter les caractéristiques les plus significatives de la structure syntaxique d'un texte.

Le support didactique

Nous proposons ici, à titre d'exemple, comme objet à observer et imiter, un extrait de *Boule de Suif* de Maupassant.

La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint précoce qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif. Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir. Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir, et là-dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans ; en bas, une bouche charmante, étroite, meublée de quenottes luisantes et microscopiques.

Tâche 1 : Retour sur la consigne

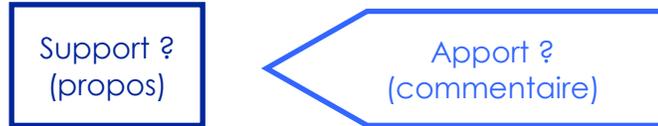
Le professeur revient à la consigne du dispositif : « Rédiger le portrait d'un personnage d'une fiction abordée en classe, à la manière de (en imitant, en pastichant) un portrait rédigé par un autre auteur ».

Il s'agit d'une consigne complexe impliquant plusieurs supports et plusieurs tâches.

Le professeur attire l'attention des élèves sur ce que dit la consigne de la production attendue, tant au point de vue de l'information que de l'organisation de cette dernière.

Il pourrait formuler ses questions à la classe comme suit :

- *Que savons-nous de la production attendue du point de vue de l'information ?*
 - *De quoi ou qui doit-on parler ?*



- *Que doit-on en dire ?*
- *Quel type d'information(s) doit-on apporter ?*
- *Où chercher les informations à apporter ?*

Réponses attendues :

- support : le personnage de la fiction
 - apport : un portrait de ce personnage
 - recherche d'informations :
 - dans l'ensemble de l'œuvre de fiction lue en classe
 - dans la fiche d'identité réalisée lors de la tâche 1
- *Que savons-nous de la production attendue du point de vue de l'organisation de l'information ?*
 - *Comment organiser l'information ?*
 - *Où chercher un modèle d'organisation des apports d'informations ?*

Réponse attendue : la structure à imiter est celle du texte de l'encadré.

Pour permettre aux élèves d'imiter la structure du texte source, l'organisation des apports d'information sera approchée, lors des tâches 2 et 3, aux niveaux/étages suivants :

- la progression thématique
- la (les)phrase(s)
 - la segmentation (limite et format des phrases)
 - la ponctuation
 - la phrase simple/multiple/complexe
 - la place des constituants

Tâche 2 : La progression thématique¹⁴ : observer pour imiter

Cette tâche permet d'aborder l'organisation des informations dans le texte, sans encore toucher à la notion de syntaxe. Le professeur explique ou rappelle la théorie.

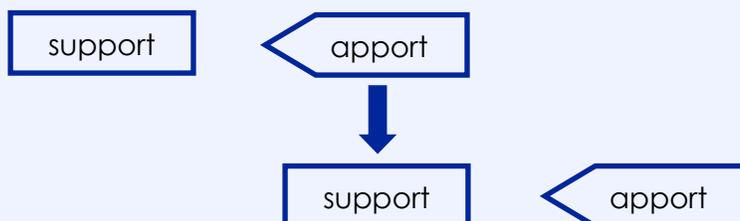
Dans un texte, il y a plusieurs manières d'enchaîner support(s) et apport(s) d'information. C'est ce que l'on appelle la progression thématique, parce qu'à cet étage d'organisation, le support est appelé **thème** ; quant à l'apport, il porte le nom de **rhème**.

On distingue trois types de progression :

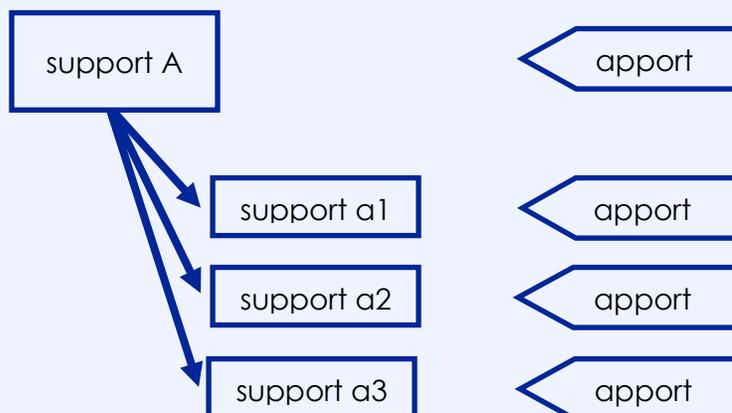
- La progression **à thème** (ou support) **constant** : la progression est assurée par la multiplication des apports ou rhèmes.



- La progression **linéaire** : l'apport (rhème) devient le support (thème) suivant.



- La progression **éclatée** : le support (thème) éclate, se fragmente.



¹⁴ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.7.

Le professeur demande aux élèves de lire les textes suivants et de rapprocher chacun d'eux du type de progression qu'il illustre.

- A. *Avant de partir en voyage, Pierre a préparé sa valise. Il a commencé à disposer ses vêtements sur son lit avant de s'apercevoir qu'il n'en aurait certainement pas assez. En quatrième vitesse, il est donc parti acheter quelques t-shirts et deux paires de chaussettes.*
- B. *De l'autre côté du périphérique, une petite colline au sommet de laquelle, quelques promeneurs, enfin. On comprend le petit attroupement. Ce relief offre une vue imprenable sur le fameux axe nord-sud de Pékin et ce lac en forme de dragon qui vient lécher les piliers du nid d'oiseau olympique. La brume a noyé la perspective. (LeMonde.fr, 14/10/2009, « la Forêt »)*
- C. *Pierre a enfin réussi à réunir suffisamment de vêtements. Mais les vêtements ne sont pas le tout d'une valise. Encore faut-il qu'elle soit suffisamment grande pour les affaires de toilettes, lesquelles sont aussi essentielles, même si moins encombrantes.*

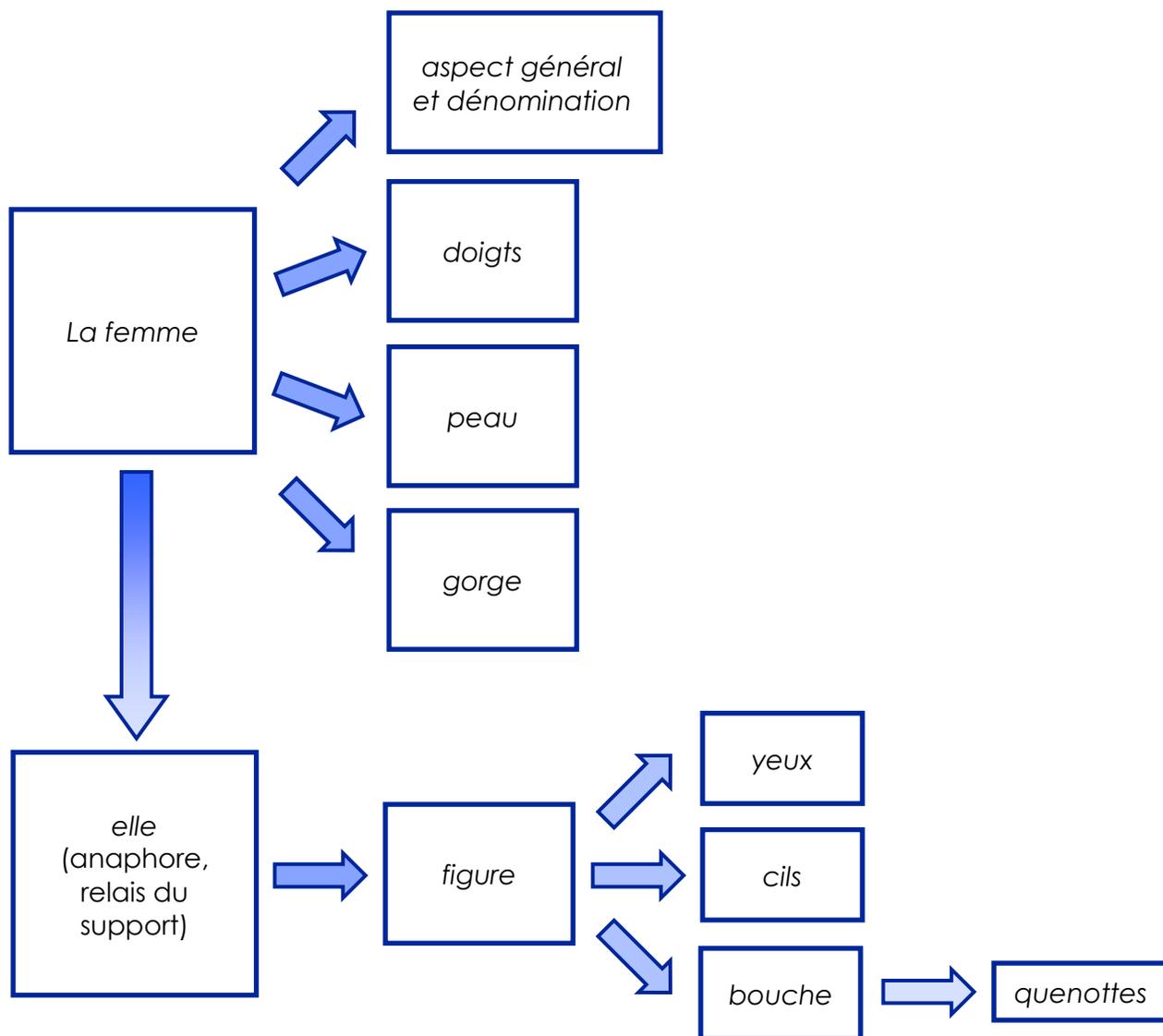
Réponses attendues :

- A : progression à thème constant
- B : progression éclatée
- C : progression linéaire

Le professeur revient au texte à pasticher. Il demande aux élèves de définir le type de progression choisi par Maupassant pour décrire *Boule de Suif*.

Une fois que la classe s'est accordée sur la réponse, il précise que le texte descriptif use préférentiellement de la progression éclatée, comme c'est le cas ici, ciblant successivement plusieurs points de détails.

Les élèves sont ensuite invités à schématiser l'éclatement du support dans l'extrait de Maupassant. Un exemple de schématisation est figuré à la page suivante.



Le professeur fait remarquer la présence de l'anaphore* « elle ». Il ne s'agit pas d'un fragment de support initial (comme le serait « doigts » par exemple) mais d'un relais de ce dernier, tout comme « sa » devant « figure ».

S'il le juge utile, le professeur demande à la classe d'associer oralement, à chaque support, l'apport d'information qui lui revient.

Tâche 3 : Identification des limites et formats des phrases

On se limitera à l'observation de l'organisation phrastique, sans prendre en compte les unités plus petites (groupes) ; en outre, seules les caractéristiques les plus significatives, les plus pertinentes au pastiche seront retenues.

L'approche la plus simple s'appuie sur la définition graphique de la phrase.

Le professeur demande aux élèves de dénombrer les phrases de l'extrait. Il rappelle le rôle de la majuscule pour signaler le début de phrase et celui du point pour exprimer la limite de la phrase telle que conçue par le scripteur.

On observe que le texte à imiter se compose de trois phrases, c'est-à-dire de trois unités ouvertes par une majuscule et clôturées par un point : une phrase assez courte (une ligne et demie) et deux longues phrases, sensiblement égales (trois lignes et demie).

Il conviendra de respecter ce format dans le pastiche. Fournir aux élèves une version qui isole les trois phrases peut les aider dans leur tâche.

Le professeur fait remarquer que, hormis les points, on observe encore dans ce texte un point-virgule dans la troisième phrase et de très nombreuses virgules.

Le point-virgule exprime une pause moins marquée que le point, un lien implicite plus fort entre les éléments qu'il sépare.

Dans le cas qui nous occupe, le regard descend doucement des yeux à la bouche ; le point-virgule distingue deux zones en soulignant la continuité.

Quant à la virgule, il s'agit d'un signe très polyvalent ; proposons d'en retenir ici deux usages très présents dans l'extrait :

- encadrer une structure, un groupe de mots qui intègre un commentaire ou qui ne serait pas dans sa position attendue ; la virgule signale ce déplacement.

La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint précoce qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif.

Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir.

- organiser une énumération sans connecteur ou juxtaposition coordonnante d'éléments non hiérarchisés (de même niveau/fonction).

Le professeur demande aux élèves :

- de mettre les énumérations sans connecteur entre crochets,
- de souligner les énumérations avec connecteur (en l'occurrence « et »),
- d'observer la manière dont l'auteur alterne les deux procédés de liaison.

Il fait remarquer l'emboîtement des énumérations. Par exemple, dans la deuxième phrase, les deux groupes de mots coordonnés, introduits par « avec » contiennent eux-mêmes des énumérations.

Tâche 4 : Catégoriser les phrases (simple/multiple/complexe)¹⁵

Le professeur invite les élèves à entourer dans les trois phrases les verbes conjugués. Aucune des phrases n'est une **phrase simple**, c'est-à-dire ne comportant qu'un seul verbe conjugué à un mode personnel et ne contenant donc aucune sous-phrase.

Reste à distinguer **phrase(s) complexe(s)** et **phrase(s) multiple(s)**.

L'intérêt de la démarche est double :

- distinguer dans l'architecture des phrases, les relations avec hiérarchie de celles qui relient des éléments équivalents, remplissant une même fonction ;
- observer le mode de liaison/ligature.

Notons qu'au point précédent (signes de ponctuation), les élèves ont déjà observé, à un étage inférieur d'organisation (les mots ou groupes de mots), des relations sans hiérarchie, les énumérations, avec ou sans outil de ligature.

• Phrase 1



On observe ici une phrase matrice (*La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint précoce*) dans laquelle est intégrée une sous-phrase (*qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif*), enchâssée à l'aide d'un outil : le pronom relatif « qui », sujet-support de l'enchâssée. Cette sous-phrase joue le rôle d'apport au support nominal « embonpoint ».

Dans le cas d'une phrase constituée, comme ici, d'une phrase matrice intégrant au moins une sous-phrase, on parle de **phrase complexe**. La sous-phrase entretient, dans cet exemple, une relation hiérarchique (de subordination) par rapport à la phrase matrice.

¹⁵ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.31.

- **Phrase 2**

*Petite, ronde de partout, grasse à lard,
avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de
courtes saucisses,
avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme
→ qui saillait sous sa robe,
elle restait cependant appétissante et courue,
tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir.*

Il s'agit également d'une **phrase complexe** puisque les différentes propositions y entretiennent des relations hiérarchiques.

La phrase matrice (*Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme... elle restait cependant appétissante et courue*) intègre une sous-phrase enchâssée (*qui saillait sous sa robe*) à l'aide d'un outil : le pronom relatif « qui », sujet-support de l'enchâssée. La relative sert d'apport au support nominal « gorge ». Une seconde sous-phrase occupe la position finale (*tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir*).

- **Phrase 3**

*Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir,
et
là-dedans **s'ouvraient**, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de
grands cils épais
→ qui mettaient une ombre dedans ;
en bas, une bouche charmante, étroite, meublée de quenottes luisantes et
microscopiques.*

Cette phrase intègre trois unités phrastiques sans hiérarchisation, soit coordonnées par « et » (*sa figure... et là-dedans s'ouvraient...*), soit juxtaposées et séparées par le point-virgule (*en bas, une bouche...*). Dans la dernière unité, il n'y a pas de verbe conjugué, soit que le verbe « s'ouvrir » y soit implicitement convoqué (le point-virgule plaide en faveur de cette hypothèse), soit qu'il s'agisse d'une tournure présentative.

Il s'agit d'une **phrase multiple** puisque ses constituants principaux n'y sont pas hiérarchisés.

La deuxième unité phrastique est elle-même complexe, constituée d'une phrase matrice (*là-dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais*) et d'une enchâssée (*qui mettaient une ombre dedans*), à l'aide d'un outil, le pronom relatif « qui », sujet-support de l'enchâssée. La sous-phrase est un apport (déterminant ou prédicat second) au support nominal « yeux noirs ».

Tâche 5 : Place des constituants

La première phrase observe l'ordre attendu : d'abord le support-noyau suivi du verbe conjugué, noyau du groupe prédicatif.

Toutefois, un prédicat second (*une de celles appelées galantes*) est intercalé entre le support-noyau et le prédicat. Il apporte un supplément d'information à ce support-noyau.

La deuxième phrase s'écarte de l'ordre attendu : le support-noyau est différé loin dans la deuxième partie de la phrase, alors qu'une longue énumération prédicative est versée dans la zone thématique et donc mise en évidence, jouant le rôle de cadre de l'énoncé.

Dans la troisième phrase, on remarque, pour la deuxième unité phrastique, l'inversion du verbe et du sujet, reversant ce dernier dans la zone rhématique, comme s'il s'agissait de l'information nouvelle.

La première phrase observe l'ordre attendu : d'abord le support-noyau suivi du verbe conjugué, noyau du groupe prédicatif.

Toutefois, un prédicat second (*une de celles appelées galantes*) placé devant ce noyau verbal est ainsi versé dans la zone thématique, ce qui confère à cet apport un caractère plus intrinsèque.

La deuxième phrase s'écarte de l'ordre attendu : le support- noyau est différé loin dans la deuxième partie de la phrase, alors qu'une longue énumération prédicative est versée dans la zone thématique et mise en évidence.

Dans la troisième phrase, on remarque, pour la deuxième unité phrastique, l'inversion du verbe et du sujet, reversant ce dernier dans la zone rhématique.

Récapitulation des caractéristiques principales

Il conviendra, pour la rédaction du pastiche, de respecter les contraintes suivantes :

- progression éclatée ;
- trois phrases (une courte et deux plus longues, d'égale longueur) ;
- nombreuses énumérations ;
- deux phrases complexes ;
- une phrase multiple (trois unités dont une complexe) ;
- quelques écarts significatifs et signifiants par rapport à l'ordre attendu.

Analyse syntaxique approfondie destinée au professeur

- **Phrase 1** : *La femme, une de celles appelées galantes, était célèbre par son embonpoint précoce qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif.*

Cette phrase, un GP1¹⁶, se décompose en un noyau (*La femme, une de celles appelées galantes*) et un prédicat (*était célèbre par son embonpoint précoce qui lui avait valu le surnom de Boule de Suif*).

Ce noyau de phrase repose sur un GDN¹⁷ (*La femme*). À celui-ci se rapporte un GDPron.¹⁸ par prédication seconde¹⁹ (*une de celle appelées galantes*). Cet apport d'information agit sur le GDN une fois constitué, non sur un seul de ses éléments, et n'en limite en aucun cas l'extension : c'est un supplément d'information, un prédicat second. Tant le GDN que le GDPron. se décomposent à leur tour, récursivement, en un noyau et son déterminant.

Le prédicat est un GDV²⁰, donc un groupe dont le noyau est verbal (*était*) et l'apport d'information un déterminant, ici l'adjectif « célèbre ».

La relation entre ces deux éléments sert, à son tour, de support au déterminant (*par son embonpoint précoce*). En effet, ce déterminant ne porte pas sur l'un des pôles mais sur le processus qu'ils engagent ; il précise dans quelle mesure, dans quel cadre (spatio-temporel, causal...), « elle » pouvait « être » qualifiée de « célèbre ».

Le déterminant de cette relation est un GDC²¹ dont le noyau est le connecteur « par » et le déterminant le GDN (*son embonpoint précoce*).

Ce GDN (*son embonpoint précoce*) reçoit des informations d'une sous-phrase (GP1'). Ces informations peuvent être envisagées soit comme explicatives (prédication) soit déterminatives (détermination) selon que le lecteur y perçoit ou non une limitation d'ensemble.

Cette sous-phrase est constituée d'un connecteur pronominal (*qui*) qui exerce la fonction de noyau au sein du groupe connecté. Dans le GDV prédicat, la relation établie entre le noyau verbal (*avait valu*) et le GDN déterminant du verbe (*le surnom de Boule de Suif*) est déterminée par le GDPron. « lui » qui indique pour qui – dans quel cadre – vaut la mise en relation des deux groupes.

¹⁶ Groupe prédicatif premier (voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.43).

¹⁷ Groupe déterminatif nominal (voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.44).

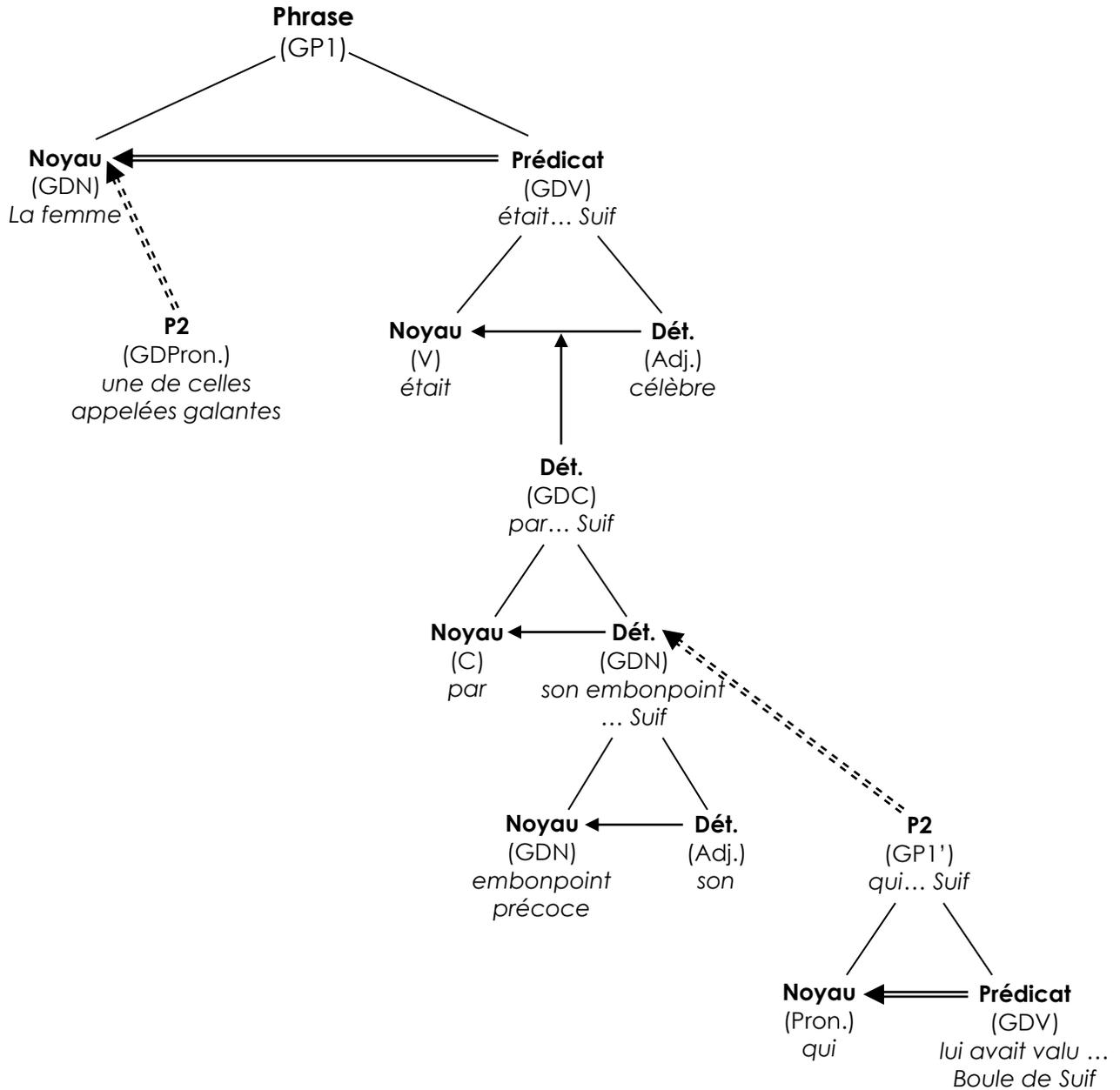
¹⁸ Groupe déterminatif pronominal

¹⁹ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.45.

²⁰ Groupe déterminatif verbal

²¹ Groupe déterminatif connectif

En schéma :



- **Phrase 2 :** *Petite, ronde de partout, grasse à lard, avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses, avec une peau luisante et tendue, une gorge énorme qui saillait sous sa robe, elle restait cependant appétissante et courue, tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir.*

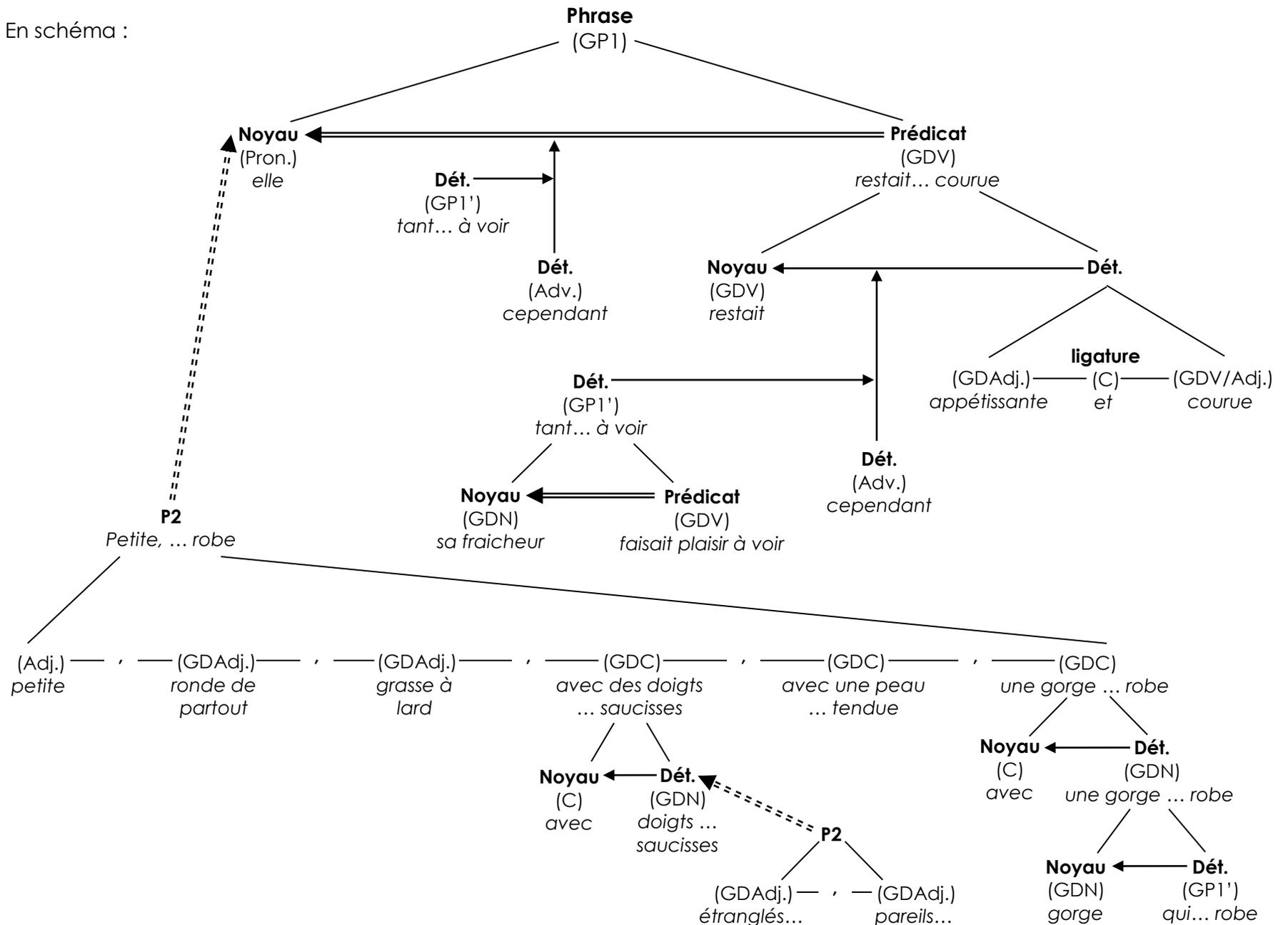
Cette deuxième phrase, plus longue, fait intervenir plusieurs apports, détachés, à l'initiale. Ceux-ci se rapportent au noyau de phrase « elle » qui en reçoit les informations par prédication. Les apports « petite », « ronde de partout », « grasse à lard », « avec des doigts bouffis, étranglés aux phalanges, pareils à des chapelets de courtes saucisses », « avec une peau luisante et tendue » et « une gorge énorme qui saillait sous sa robe » sont des GDA_{adj}.²² et GDC, prédicats seconds se rapportant au noyau de la phrase (*elle*) et incluant eux-mêmes des déterminants (« de partout », « à lard », « aux phalanges », « à des chapelets de courtes saucisses », ...) ou des prédicats seconds (« étranglés... », « pareils... »). Le dernier, quoiqu'il ressemble à un GDN, est un GDC dont le connecteur subordonnant (*avec*), déjà mentionné, n'est pas répété. Le groupe qui est laissé à lire est donc un GDN qui détermine un noyau de groupe connectif absent.

La portée des deux apports à relation(s), « cependant » et « tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir », est discutable. La position en fin de phrase étant celle qui contraint le moins l'interprétation, « tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir » sera soit intraprédicatif et portera sur la relation entre le noyau du GDV (*restait*) et son déterminant sous la forme d'un GDA_{adj}. (*appétissante et courue*), soit extraprédicatif et portera sur la relation entre le noyau de phrase et le prédicat. Ce complément, de type phrastique, est une sous-phrase que nous analyserons ensuite. Quant à « cependant », dont la position linéaire oriente en apparence vers une lecture intraprédicative, il pourrait également être analysé comme un déterminant de la relation prédicative entre le noyau de la phrase et le prédicat si le lecteur estime qu'il est hors de portée de la négation. Aucun indice ne permet au lecteur de trancher.

La sous-phrase (GP1') « tant sa fraîcheur faisait plaisir à voir » est composée d'un noyau structuré en GDN (*sa fraîcheur*) et d'un GDV prédicat (*faisait plaisir à voir*). Le GDV se décompose en un noyau verbal (*faisait*) et un déterminant GDN (*plaisir*). La relation formée par ces deux éléments accueille le déterminant adverbial « tant ». La relation déployée entre « faisait plaisir » et le déterminant « tant » insère une nouvelle relation qui se voit à son tour déterminée par le GDC « à voir », dont le noyau est le connecteur (*à*) et le déterminant un groupe prédicatif second au sein duquel le prédicat second (*voir*) se rapporte à un noyau absent.

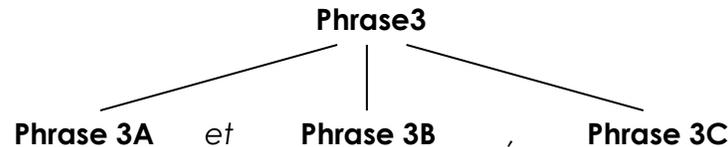
²² Groupe déterminatif adjectival

En schéma :



- **Phrase 3** : *Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir, et là-dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans ; en bas, une bouche charmante, étroite, meublée de quenottes luisantes et microscopiques.*

Cette phrase est une phrase multiple composée de trois phrases connectées, les deux premières par le connecteur coordonnant « et » à fonction de ligateur, la deuxième et la troisième par un point-virgule. Les trois segments seront donc analysés en trois temps.



- **Phrase 3A** : *Sa figure était une pomme rouge, un bouton de pivoine prêt à fleurir*

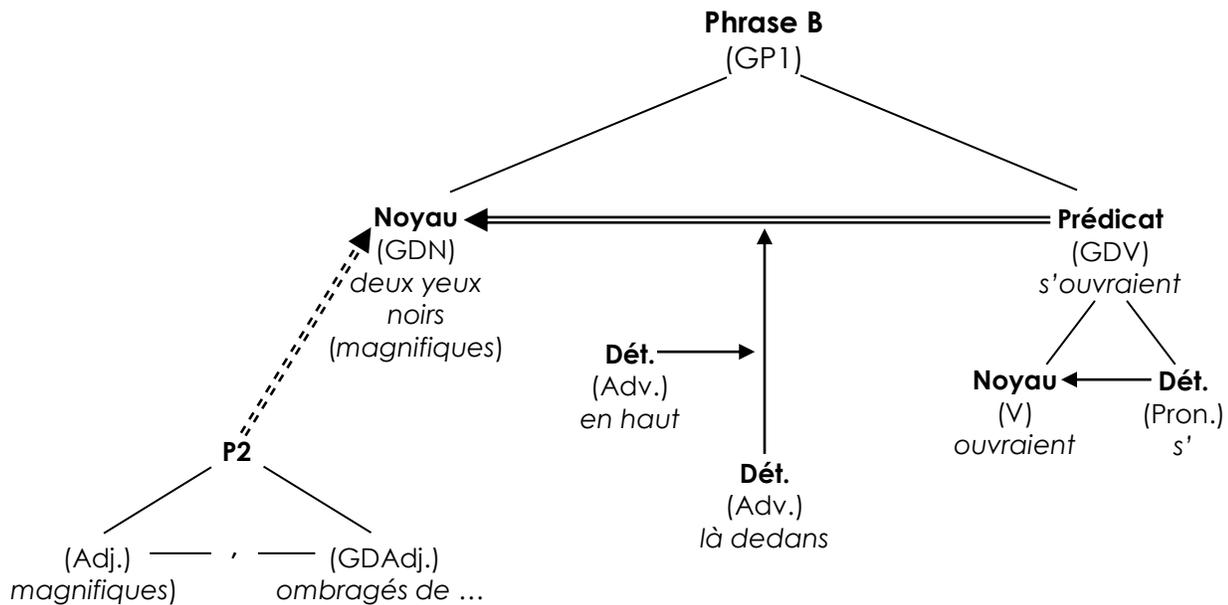
Ce premier GP1 est simple, constitué du noyau GDN (*sa figure*) et du prédicat GDV (*était une pomme rouge, un bouton...*). Le GDN « un bouton de pivoine prêt à fleurir » apporte de l'information au GDN « une pomme rouge » par prédication (seconde) puisque le groupe « une pomme rouge » est déjà constitué.

- **Phrase 3B** : *là-dedans s'ouvraient, en haut, deux yeux noirs magnifiques, ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans*

Simple lui aussi, ce deuxième GP1 de la phrase n'a de particulier que la position de ses éléments constitutifs. En effet, il débute par un cadrateur (*là-dedans*), déterminant de la relation prédicative, suivi de près par un deuxième (*en haut*). Le noyau de la phrase est le GDN « deux yeux noirs » auquel sont rapportés deux GDAdj. Le premier (*magnifique*) est à considérer soit comme déterminant du GDN' « yeux noirs », soit comme prédicat second du GDN (*deux yeux noirs*). Le deuxième GDAdj. (*ombragés de grands cils épais qui mettaient une ombre dedans*), prédicat second du GDN (« deux yeux noirs magnifiques » ou « deux yeux noirs », selon l'analyse du premier) – inclut une sous-phrase (*qui mettaient une ombre dedans*) déterminant ou prédicat second du GDN « grands cils épais ». Le prédicat de la phrase est limité au seul noyau verbal « ouvraient » et son déterminant pronominal « s' ». L'ordre des mots est particulier. Il y a inversion du noyau phrastique qui rejoint la zone rhématique²³, comme s'il s'agissait d'une information nouvelle.

²³ Voir Outil d'accompagnement 2 « Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical », p.11.

En schéma :



- **Phrase 3C** : *en bas, une bouche charmante, étroite, meublée de quenottes luisantes et microscopiques.*

Le troisième segment de type GP1 est entamé lui aussi par un cadrateur adverbial déterminant de la relation prédicative (*en bas*). Comme nous l'avons déjà observé plus haut concernant le connecteur subordonnant « avec », l'auteur évite la répétition d'un groupe dont la proximité rend évidente la reconstruction, ici le prédicat composé du GDV « s'ouvraient », le GDN occuperait alors la fonction de noyau d'une phrase sans prédicat explicité. Cette lecture n'est, pour autant, pas la seule et ce GDN peut aussi être analysé, par exemple, comme faisant partie d'un prédicat sans noyau phrastique exprimé (comme dans le cas d'un présentatif), ou encore comme un GDN en position de phrase.