

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi

Ecole Doctorale Algéro-Française (EDAF)

**Pôle Est
Antenne Oum el Bouaghi**

N° DE SERIE:

N° D'ORDRE:

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

Magister

Filière : Sciences du langage

THEME

**Les neurosciences cognitives dans l'enseignement
du français en 3ème AS.(contexte algérien)**

Présenté par:

TOBAL Ismahane ep.Belhani

Dirigé par :

Dr. HANACHI Daouia

Devant le jury:

Président: Professeur CHEHAD Mohamed Salah, Université Mentouri de Constantine

Examineur: Dr. GUIDOUM Laarem, Maître de conférences, Université Mentouri de Constantine

Rapporteur: Dr. HANACHI Daouia, Maître de conférences, Université Mentouri de Constantine

Dédicaces

A mes parents

A mon mari

A mes enfants Lina et Abd errahamane

A mes frères et mes sœurs

Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à Mme Dr. HANACHI Daouia, Maître de conférences à l'université Mentouri de Constantine, à qui je témoigne ma gratitude pour son soutien et enthousiasme qu'elle m'a manifestés pour la réalisation de ce mémoire et aussi pour sa collaboration ainsi que ses conseils qu'elle n'a jamais manqué de m'apporter.

Egalement, mes remerciements à Monsieur le Pr. CHEHAD Mohamed Salah et Mme Dr. GUIDOUM Laarem de l'université Mentouri de Constantine d'avoir accepté d'examiner ce mémoire

En fin je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé de près et de loin pour la réalisation de ce travail.

TABLES DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1

1^{ERE} PARTIE: CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I: LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION

I. L'APPROCHE RESTREINTE DE L'ENONCIATION.	6
1.L'OBJECTIVITE VS SUBJECTIVITE	6
2.PLAN EMBRAYE ET PLAN NON-EMBRAYE.....	7
2.1. Exemple des embrayeurs	8
a.embrayeurs de la première personne	8
b. embrayeurs de la deuxième personne	9
c.embrayeurs spatiaux	10
d. embrayeurs temporelles	10
3.LES MODALITES LINGUISTIQUES INSPIREES DE LA LOGIQUE.....	11
II. L'APPROCHE ETENDUE DE L'ENONCIATION	11
1.LA SUBJECTIVITE	12
2.DE "L'ACTE DE LANGAGE" AUX "MACRO-ACTE DE LANGAGE" ET "L'ACTE DE COMMUNICATION":.....	12
3.LA PROBLEMATIQUE DE « L'IMPLICITE » (PRAGMATIQUE INTERNE / PRAGMATIQUE EXTERNE)	13
3.1. L'implicite et la théorie de l'argumentation.....	14
a. L'implicite	14
b. la théorie de l'argumentation dans la langue	14
3.2. L'implicite et la conception de l'inférence.....	15
4.LA PROBLEMATIQUE DE LA REFERENCE	17
5.LES MODALITES LINGUISTIQUES INSPIREES DES APPROCHES ENONCIATIVES ET PRAGMATIQUE	17
III. L'APPROCHE ETENDUE DE L'ENONCIATION ET L'ANALYSE DU DISCOURS	19
1.LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE	20
2.LA RHETORIQUE TRADITIONNELLE	21
3.LES STRATEGIES DU DISCOURS (STRATEGIE DE LEGITIMATION, STRATEGIE DE CREDIBILITE ET STRATEGIE DE CAPTATION).....	22
4.LES METHODES DE L'ANALYSE DU DISCOURS	22
5.LA GRAMMAIRE DU SENS	23

CHAPITRE II: L'APPROCHE COMMUNICATIVE

I. DEFINITION	27
II. L'EVOLUTION DE LA CONCEPTION DE « COMMUNICATION » ET LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT ...	27
III. L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET SES FONDEMENTS (LINGUISTIQUES)	28
1. L'ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION.....	28
1.1. D'une ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication	29
1.2. Le modèle SPEAKING de Hymes	34
2. LA PRAGMATIQUE	36
3. LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION	36
IV. LA COMPETENCE COMMUNICATIVE ET LE CECR	37
1. LA COMPETENCE DISCURSIVE	37
2. LA COMPETENCE FONCTIONNELLE :	38
V. LE DOCUMENT AUTHENTIQUE	38
VI. L'APPROCHE ACTIONNELLE	39
VII. L'APPROCHE GLOBALE DE MOIRAND ET LEHMAN	40
VIII. LA METHODOLOGIE ACTIVE	40
1. LES METHODES ACTIVES	41
1.1. La pédagogie coopérative	41
1.2. La méthode de découverte	41
1.3. L'apprentissage par problèmes	42
1.4. La pédagogie du projet	42
1.5. Les méthodes des cas	43

CHAPITRE III: PRESENTATION DU COGNITIVISME ET DES SCIENCES COGNITIVES

I. LA REVOLUTION COGNITIVISTE	44
II. LE COGNITIVISME ET LES SCIENCES COGNITIVES	45
1. LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	46
2. LA PSYCHOLINGUISTIQUE :	48

III. LES NEUROSCIENCES COGNITIVES (OUTIL EPISTEMOLOGIQUE).....	50
1. QUELQUES DEFINITIONS UTILES.....	50
2. LA DIFFERENCE ENTRE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET LES NEUROSCIENCES COGNITIVES	51
3. L'ACQUISITION EXPLICITE DE LA LANGUE ETRANGERE ET L'AUTOMATISATION	52
4. LA LATERALISATION DU LANGAGE: TRAITEMENT CEREBRAL DES INDICES ACOUSTIQUES DE LA PAROLE	54
5. LA DECOUVERTE DES NEUROSCIENCES	56
6. DES EXEMPLES D'OPERATIONNALISATION DE LA METACOGNITION	57
6.1. Les recherches en résolution de problème.....	58
6.2. Le modèle déductif de Buchel.....	58
IV. LES OBJETS D'ETUDE DES SCIENCES COGNITIVES	59
1. LA PERCEPTION	60
2. L'APPRENTISSAGE	60
3. LA MEMOIRE	61
4. LE RAISONNEMENT	61
5. LES EMOTIONS	62

CHAPITRE IV: L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS LE MONDE ET SES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

I. LES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES :	63
1. LE COURANT PIAGETIEN: CONSTRUCTIVISME	64
2. LE CONFLIT SOCIOCOGNITIF	65
3. LES TRAVAUX DE VIGOTSKY.....	68
3.1. La zone de développement proximale.....	68
3.2. La nécessité de l'adulte à un moment crucial.....	69
3.3. Le déclic de la mobilisation des ressources:.....	69
3.3.1. Le déclic de la mobilisation des ressources et la théorie de la métacognition:.....	70
3.3.2. Définition de « la théorie de la métacognition » et ses origines :	70
3.3.3. La métacognition communément en éducation :	71
3.3.4. Les stratégies d'apprentissages.....	73
4. LE COURANT DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION	74
4.1. La conception de l'apprentissage dans la perspective de traitement de l'information.....	74
4.2. La mémoire de travail et la mémoire à long terme(ou profonde)	75
4.2.1 La mémoire sensorielle	75
4.2.2. La mémoire de travail.....	75
4.2.3. La mémoire profonde ou à long terme	76
4.3. Le processus de mobilisation des ressources.....	77
4.3.1 La mobilisation des ressources et l'apprentissage significatif.....	77

4.3.2. La mobilisation des ressources, Les conceptions préalables et l'organisation des curriculums en spirale	78
5. Le courant de la résolution de problème.....	78
6. LES TRAVAUX BANDURA	84
6.1. L'impotence du contexte et de la motivation :	84
6.2. Le sentiment d'incompétence apprise et de compétence acquise :	84
 II. L'APPROCHE PAR COMPETENCES DANS LE MONDE.....	86
1. LES POINTS DE CONVERGENCE	86
1.1. Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire	86
1.2. L'élève est considéré comme acteur principal de ses apprentissages :	86
1.3. Le savoir-agir en situation est valorisé :	86
2. LES POINTS DE DIFFERENCES.....	87
2.1. La manière de traduire un profil de sortie, en lien avec les finalités du système éducatif.....	87
a. profils en termes de standards.....	88
b. profils en termes de familles de situations complexes.....	88
2.2. Les contenus scolaires	89
a APC. favorisant les savoir-être et attitudes.....	89
b APC. favorisant les capacités transversales.....	90
2.3. Les processus d'enseignement-apprentissage.....	90

CHAPITRE V: QUELQUES PEDAGOGIES DE L'APPRENTISSAGE

I. LA PEDAGOGIE DU PROJET	92
II. LA PEDAGOGIE DE L'INTEGRATION	94

2^{EME} PARTIE : ANALYSE

CHAPITRE I: PRESENTATION DU CORPUS ET LES GRILLES D'ANALYSE

I. PRESENTATION DU CORPUS DE LA RECHERCHE	97
1. PRESENTATION DU CORPUS DE RECHERCHE DE LA 3 ^{EME} AS:.....	97
2. PRESENTATION DU CORPUS DE RECHERCHE DE LA 2 ^{EME} AS:.....	103
3. PRESENTATION DU CORPUS DE RECHERCHE DE LA 2 ^{EME} AS:.....	104
 II. GRILLE D'ANALYSE	108
1. ANALYSE DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	108
2. ANALYSE DU MANUEL ET DU GUIDE DU MANUEL	108

CHAPITRE II: ANALYSE DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

I. LE COGNITIVISME ET LE CHOIX ALGERIEN DANS LES IO.....	109
II.COMMENT L'APPROCHE COMMUNICATIVE EST CONÇUE DANS LES IO.?	111
1. L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LE COGNITIVISME EN 3EME AS:	111
2. LA DIMENSION NON-VERBALE DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES NEUROSCIENCES COGNITIVES	115
III. ON PARLE DE QUELLE(S) APPROCHE(S) OU THEORIE(S) LINGUISTIQUE(S) DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES?	121
IV.LA DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT ADOPTEE DANS LES IO.....	125
1. 'APPROCHE PAR COMPETENCES APC. DANS LES IO.....	130
1.1Le choix algérien de l'approche par compétences, lors de la réforme éducative (Selon la typologie de X Rogier)	130
1.2. Comment certains principes de l'APC. sont opérationnalisés dans les IO. ?	133
1.2.1 Les operationnalisations du courant du conflit sociocognitifs.....	133
1.2.2Les IO et les travaux de vigotsky?	135
a. Quelle est la valeur de "La nécessité de l'adulte à un moment crucial" dans les IO?.	135
b. Le déclic de la mobilisation des ressources dans les IO	136
1.2.3 Les operationnalisations du courant de traitement de l'information (neurosciences cognitives dans les IO).	143
a. L'apprentissage significatif et les documents authentiques	144
b. Les conceptions préalables.....	145
c. L'organisation des curriculums en spirale	149
d. La mémoire à long terme.....	150
2.L'OPERATIONNALISATION DES PEDAGOGIES DE L'APPRENTISSAGE DANS LES IO.	152
2.1Comment pratique-t-on la pédagogie du projet dans le nouveau programme 3ème AS.?	152
2.2Comment pratique-t-on la pédagogie de l'intégration dans le nouveau programme 3ème AS.?	156
3.LES NEUROSCIENCES COGNITIVES ET LA DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS 3EME AS. (PROJET ET RESOLUTION DES SITUATIONS-PROBLEME)	160
V. CONCLUSION DU CHAPITRE II.....	172

CHAPITRE III: ANALYSE DU MANUEL ET DU GUIDE PEDAGOGIQUE DU MANUEL

I.L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS LE MANUEL 3EME AS.	175
1.LA COMPETENCE DE COMMUNICATION DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS 3EME AS	175
2.IL S'AGIT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE METISSEE AU COGNITIVISME OU DE L'APPROCHE ACTIONNELLE DANS LE MANUEL	206

3. LE « DOCUMENT AUTHENTIQUE » DANS LE MANUEL ET LES NEUROSCIENCES COGNITIVES	219
II. COMMENT LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION EST EMPLOYEE DANS LE MANUEL 3EME AS.....	226
1. L'ORGANISATION DU MANUEL VIS-A-VIS LES CONTENUS ET LES OBJETS D'ETUDE	226
2. LE SYSTEME ENONCIATIF ENTRE "OBJECTIVITE" ET "SUBJECTIVITE"	227
3. LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE DANS LE MANUEL 3EME AS	244
4. LA RHETORIQUE TRADITIONNELLE DANS LE MANUEL 3EME AS	246
4.1 Les stratégies d'argumentation pour débattre.....	246
4.2 Le style oratoire pour exhorter	247
5. LES STRATEGIES DU DISCOURS : STRATEGIE DE LEGITIMATION, STRATEGIE DE CREDIBILITE, ET STRATEGIE DE CAPTATION DANS LE MANUEL 3EME AS.	247
III. LA DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT PROJETEE DANS LE MANUEL 3EME AS	248
1. COMMENT CERTAINS PRINCIPES DE L'APC. SONT APPLIQUES DANS LE MANUEL 3EME AS. ?	248
1.1 Les applications du courant piagétien dans le manuel de français 3ème AS.....	248
1.2 L' application de La zone de développement proximale de Vigotsky dans le manuel de français 3ème AS.	252
1.3 Les applications du courant de la résolution de problème dans le manuel 3ème AS	255
1.4 Les applications des travaux de Bandura dans le manuel de 3ème AS. : La théorie de la cognition sociale	264
2. LA DEMARCHE D'ENSEIGNEMENT PROJETEE DANS LE MANUEL ET LE GUIDE DU MANUEL (DEMARCHE DE PROJET ET DEMARCHE DE RESOLUTION DE SITUATION-PROBLEME)	268
2.1 La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit	268
a. L'approche raisonnée de techniques d'accès aux sens.....	268
b. L'analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles	269
2.2. La démarche d'enseignement de la grammaire	311
2.3. La démarche d'enseignement de la production de l'écrit.....	314
2.4. Les neurosciences cognitives dans le manuel et le guide du manuel.....	318
a Au niveau de la compréhension de l'écrit	319
b Au niveau de la grammaire.....	320
c Au niveau de la production de l'écrit	322
IV. CONCLUSION DU CHAPITRE III	324
CONCLUSION GENERALE	326
BIBLIOGRAPHIE	330

Introduction générale

Dans ce mémoire nous présentons une étude critique du nouveau programme d'enseignement de français en 3^{ème} AS. (Année scolaire 2007/2008), il est le résultat de la réforme éducative entreprise par le ministère de l'éducation nationale. Notre critique porte sur le contenu de cette réforme au niveau des instructions officielles comme au niveau du manuel et son guide pédagogique.

L'étude dont nous parlons en haut se fait sur deux axes, le premier concerne la vérification de la conformité entre les fondements des approches et théories arrêtées par le programme avec leurs implications dans le corpus (instructions officielles, manuel et guide du manuel), le deuxième concerne la validation de ces implications à travers les apports des neurosciences cognitives.

L'intitulé du présent mémoire : les neurosciences cognitives dans l'enseignement du français En 3^{ème} AS.(contexte algérien), relate en fait l'importance des neurosciences cognitives dans nos analyses, nous optons pour ce domaine purement scientifique parce que l'éducation contemporaine y fait recours dans la conception de ses démarches et méthodologies, en considérant que les recherches neuroscientifiques, à côté de la génétique et les autres sciences cognitives (le cognitivisme), éclairent et permettent d'améliorer les théories et les pratiques éducatives (CERI, 2007, p. 149), par conséquent nous pouvons dire que cette importance donnée aux sciences cognitives, particulièrement les neurosciences cognitives, plus l'avènement d'un nouveau programme de français en 3^{ème} AS. nous ont donné la motivation de faire une telle étude.

Les neurosciences cognitives se présentent comme des sciences récentes, elles sont actuellement révolutionnaires grâce au développement croissant et rapide de la technologie de l'imagerie cérébrale, à titre d'exemple l'IRM (l'Imagerie par Résonance Magnétique), et l'IRMf (l'Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle). L'apprentissage selon la perspective des neurosciences cognitives

qui est la recherche neuroscientifique, compte parmi les fonctions cognitives supérieures du cerveau, ces fonctions cognitives sont des processus qui permettent le traitement de l'information et la constitution des connaissances, ainsi les neurosciences cognitives cherchent à comprendre ces processus. Donc dans notre méthodologie, l'apprentissage d'une langue étrangère est assimilé à un processus cérébral alliant perception, traitement, et intégration de l'information (mémorisation)

Problématiques et hypothèses

Nos problématiques sont les suivantes :

- est-ce-que les neurosciences cognitives ouvrent de nouvelles pistes pour améliorer l'enseignement du français en 3^{ème} AS. en contexte algérien?
- Avant d'aborder les propositions des neurosciences cognitives, est-ce que le cadre théorique et la méthodologie déclarés par le nouveau programme sont vraiment investis dans les pratiques éducatives (linguistiques, pédagogiques, et didactiques)?
- Est-ce que les apports des neurosciences existent déjà dans la réforme éducative?
- Quelles sont les propositions ou validations que peuvent apporter les neurosciences cognitives?

L'approche neuroscientifique du phénomène de l' « apprentissage » offre un cadre théorique scientifique, dans lequel peuvent s'inscrire les pratiques éducatives ; notre méthodologie qui consiste à établir une comparaison entre le traitement cérébral de l'information et les façons dont elle est présentée aux élèves, au sein de l'enseignement du français comme langue étrangère

Méthodologie

La méthodologie choisie dans le présent travail est inductive à un niveau et déductive à un autre, pour le premier, elle est inductive parce que nous partons du particulier c'est-à-dire de ce qui est réellement appliqué dans le corpus, vers le plus général : les fondements et les principes, pour vérifier si les approches didactiques (approche par compétence et approche communicative), linguistique (la linguistique de l'énonciation), et pédagogiques (pédagogie de l'intégration, pédagogie du projet) sont réellement investies sans déviation. Concernant le deuxième niveau elle est déductive parce que nous partons des apports diversifiés des recherches neuroscientifiques (neurosciences cognitives) pour valider et tirer des conclusions sur le contenu du nouveau programme.

La différence des caractères utilisés dans ce mémoire s'explique par ce qui suit :

- Le caractère italique, nous l'utilisons pour les concepts et les notions, les citations légèrement modifiées, et les exemples,
- Le caractère gras nous l'utilisons, pour les concepts et les notions clés dans l'analyse.

1^{ère} partie

Cadre théorique

Chapitre I

La linguistique de l'énonciation

Les parties et sous-parties de ce chapitre, vont servir à la vérification des applications de la linguistique énonciative, dans les IO et dans le manuel de l'élève, il y a aussi d'autres disciplines et notions qui ne font pas partie de la linguistique énonciative, mais qui peuvent être trouvées dans nos analyses

Avant d'aborder ce que c'est la linguistique de l'énonciation et quelles sont ses grilles d'analyse, nous devons mentionner que les contenus des pages suivantes sont inspirés majoritairement du *Dictionnaire d'Analyse du Discours* de Patrik Chraudeau et Dominique Maingueneau, dans ce dictionnaire nous trouvons deux approches linguistiques qui prennent comme objet d'étude « l'énonciation » (p. 230), nous allons les développer toutes les deux aussi bien que la linguistique textuelle, la Rhétorique traditionnelle et les stratégies du discours, l'ajout de ces dernières est légitimé par les parties d'analyse touchant la linguistique de l'énonciation du présent mémoire.

Dans le dictionnaire mentionné en haut (pp. 229-230), Dominique Maingueneau cite Kerbrat-Orecchioni (1980) pour préciser qu'il existe **deux approches des phénomènes énonciatifs, une approche restreinte ou faible** : « recherche les procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la "distance énonciative") »

(Kerbrat-Orecchioni citée par D. Maingueneau, 2009, p. 230)

; et une *approche étendue ou forte* : « a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif » (Ibid.)

I. L'approche restreinte de l'énonciation

1. L'objectivité vs subjectivité

Dans les années cinquante, les structuralistes (Mathieu Valette, 2004) **opposent l'énonciation à l'énoncé et cherche dans ce dernier des mots sans référence propre**. Roman Jakobson introduit **les embrayeurs** : «un **embrayeur** (ou *indicateur*, ou *indice de l'énonciation*) est une unité renvoyant à l'énonciation et participant à l'actualisation d'un énoncé comme les pronoms « je » et « tu » ou « nous » et « vous » qui désignent l'émetteur et le récepteur du propos, les adjectifs démonstratifs et possessifs qui y renvoient, les adverbes de lieu « ici » et « là », les adverbes de temps « maintenant », « aujourd'hui » ou « hier »,....» (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *Embrayeur*.), selon Benveniste, les embrayeurs : « délimitent l'instance spatiale et temporelle coextensive et contemporaine de la présente instance de discours contenant *je* » (Ibid.), en plus Benveniste s'intéressait aux pronoms, aux démonstratifs, et aux marques temporelles. Pour lui le discours se construit à travers l'énonciation et que l'énonciation se manifeste dans l'énoncé à travers **des indices de différentes positions du sujet parlant**, parfois ces indices sont : des pronoms personnels, démonstratifs, modes ; parfois ils se font plus discrets et prennent la forme d'un : adjectif, d'un adverbe ; ou une organisation spécifique du discours, donc ces indices sont une trace de subjectivité dans le discours, et que cette subjectivité ne présente en fait que « la capacité du locuteur à se poser comme "sujet" » (E. Benveniste cité par P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 p. 552). Dans la même lignée de Benveniste Catherine Kerbrat-Orecchioni s'intéressait elle aussi à la subjectivité (Ibid. p. 553) dans le discours dans son ouvrage *l'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, elle a amplifié la liste des indices de subjectivité, en ajoutant aux déictiques *les termes affectifs, les évaluatifs ou appréciatifs, les modalisateurs...* pour Kerbrat-Orecchioni la subjectivité est dans tous les discours, mais selon des configurations et des degrés diversifiés qui vont de la subjectivité implicite vers la plus explicite.

2. Plan embrayé et plan non-embrayé

Les deux notions de, Plan embrayé et plan non-embrayé, introduites par Maingueneau, présentent la suite rectificatrice de la distinction de Benveniste entre **discours** / **histoire** ou la distinction de Simonin-Grumbach entre **discours** / **récit**, le plan embrayé qui concerne les indices de l'énonciation, remplace le discours, et le plan non-embrayé qui concerne les indices qui ne renvoient pas à la situation d'énonciation, remplace le récit et/ou l'histoire ; car il existe des énoncés qui sont dépourvus d'indices d'énonciation, qui ne font pas partie d'un récit ou d'une histoire, comme les *définitions des dictionnaires et les proverbes* (Ibid. pp. 210-211),

Les indices qui ne renvoient pas à une situation d'énonciation, dans la narratologie, ont créé la notion des *points de vue* dans les textes narratifs, cette notion concerne le narrateur et ses différentes positions ou focalisations au niveau du rapport narration/histoire (dans le récit), sans qu'il y a forcément une marque explicite de ce *sujet focalisateur* (Ibid. p. 226). Genette a établi les trois types de focalisation : focalisation interne où le narrateur ne dit que ce que sait tel personnage, focalisation externe où le narrateur n'a pas accès à la psyché du personnage, focalisation zéro répond à la narration par un *narrateur omniscient*

Les temps du récit Lorsqu'ils sont associés à la troisième personne (passé simple et imparfait de l'indicatif) ainsi que le présent de vérité générale ou le présent de narration, ne constituent pas des embrayeurs temporels, parce qu'ils sont hors plan embrayé ; par exemple : *le temps narratif* (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia : *Narratologie*) qui concerne la durée des faits et le rythme de la narration, peut figurer dans différents rapports narration/histoire :

1. l'ellipse : Certains événements dans la narration sont passés sous silence et à ce moment on utilise une ellipse temporelle pour que le lecteur puisse se situer dans le texte.
2. le sommaire : l'écrivain résume en quelques lignes des événements de longue durée, le récit va plus vite que l'histoire.

3. la scène : le temps de narration est égal au temps du récit. Le narrateur raconte les événements tels qu'ils se passent. *Exemple : dans un dialogue.*
4. la pause : le récit avance, mais l'histoire est suspendue, le narrateur néglige une période de l'histoire. *Exemple : lors d'une description.*

2.1. Exemples des embrayeurs

Voici des exemples qui illustrent bien l'approche restreinte de l'énonciation, ces exemples sont pris de l'encyclopédie libre en ligne : **Wikipédia**

a. Embrayeurs de la première personne

Quand l'énonciateur prononce le « je » il marque sa présence dans son énoncé, cette présence est manifestée aussi par d'autres embrayeurs :

Les marques de la première personne concernent, la première personne du singulier ou du pluriel, mais aussi, toute personne ayant cette valeur :

Demain, on va à la campagne.

Pour « Demain, nous allons à la campagne. »

Il y a aussi la terminaison des verbes conjugués, les pronoms personnels « *je, me, moi, nous...* » et les possessifs, adjectifs et pronoms « *mon, ma, mes, notre, mien...* » ; les termes *relationnels* ou *affectifs* sous-tendant un possessif de la première personne :

<i>J'ai rencontré un ami.</i>	<i>J'ai rencontré un de mes amis</i>
<i>Grand-père m'a téléphoné</i>	<i>Mon grand-père m'a téléphoné</i>
<i>Bébé est malade</i>	<i>Notre bébé est malade.</i>

Le Mode impératif, phrase interrogative directe et apostrophe, Qui marquent la présence de l'énonciateur et du destinataire : *Réponds-moi. Quelle heure est-il ? Antoine, il commence à pleuvoir.*

les Marques des sentiments de l'énonciateur

Ce type d'embrayeur est appelé *modalisateur du discours*, où l'énonciateur exprime ses émotions et ses jugements (*affectivité et évaluation*). Au biais des modalisateurs l'énonciateur peut exprimer son degré de certitude dans l'énoncé. Un modalisateur peut être, un choix lexical particulier, par exemple, un mot péjoratif ou mélioratif :

J'ai visité sa résidence sur la Côte d'Azur / J'ai visité sa baraque sur la Côte d'Azur.

Dans l'exemple on utilise le mélioratif, puis, péjoratif, pour « *J'ai visité sa maison sur la Côte d'Azur.* » ; un choix flexionnel particulier, Par exemple, l'emploi du conditionnel au lieu du présent de l'indicatif, pour exprimer le doute :

Sophie serait malade... Sous-entendu : C'est ce qu'elle dit (ou : c'est ce qu'on dit), mais moi, je n'en crois rien !

L'insertion d'un élément linguistique, comme l'interjection ou l'exclamation « *hélas, pauvres de nous, etc.* », comme l'*adverbe modal*, ou *adverbe d'énonciation* « *franchement, sincèrement, malheureusement, etc.* », comme le syntagme nominal complément circonstanciel « *sans doute, selon moi, etc.* », ou encore « *à dire vrai, pour parler franchement, si mes souvenirs sont exacts, à ce qu'on dit, etc.* » :

Les bandits ont hélas échappé à la Police.

Il est peut-être passé chez toi au moment où tu t'es absenté.

Il m'a dit, je crois, qu'il passerait chez toi.

Il est passé chez toi au moment où tu t'es absenté, puisque tu veux tout savoir

Je crois qu'il est passé chez toi au moment où tu t'es absenté.

b. Embrayeurs de la deuxième personne

Quand l'énonciateur s'adresse au destinataire à travers la deuxième personne du singulier ou du pluriel, mais aussi toute personne ayant cette valeur, notamment, la première du pluriel lorsque « nous = je + tu » :

Alors, on est guéri ? Nous partirons demain.

Pour « Alors, vous êtes guéri ? » ; « Toi et moi partirons demain. »

Il y a la terminaison des verbes conjugués, les pronoms personnels (« *tu, te, toi, vous...* ») et les possessifs, adjectifs et pronoms (« *ton, tes, votre, tien...* »).

Il ya les termes *relationnels* ou *affectifs* soutendant la deuxième personne :

Un voisin voulait te voir. Maman a téléphoné.

Pour « *Un de tes voisins voulait te voir* » ; « *Notre maman (à toi et à moi) a téléphoné.* » ;

le mode impératif, phrase interrogative directe et apostrophe marquent la double présence de l'énonciateur et du destinataire.

Écoute. Où sont mes lunettes ? Cécile, je monte me coucher.

c. Embrayeurs spatiaux

Ils concernent le lieu où l'énonciateur parle ou écrit. Comme certains adverbes de lieu « *ici, là-bas, là-haut, céans, derrière, etc.* », et de certains syntagmes nominaux compléments circonstanciels de lieu « *à gauche, près de moi, etc.* » :

[...] *Les voiles au loin, descendant vers Harfleur...* (Victor Hugo)

On a aussi les *présentatifs* « *voici* » et « *voilà* », les adjectifs et pronoms démonstratifs

Voici ma collection de timbres. Voilà sa maison.

Parmi tous ces gâteaux, je choisis celui-ci.

Il peut s'agir aussi des verbes de déplacement « *venir* » [quand il signifie *se rapprocher du lieu de l'énonciation*] et des verbes « *aller* » et « *s'en aller* » [quand ils signifient *quitter le lieu de l'énonciation*] : *Jacques est venu m'aider.*

d. Embrayeurs temporels

Ils marquent le moment où le l'énonciateur parle ou écrit ; il s'agit de certains adverbes de temps « *Maintenant, hier, demain, actuellement, etc.* », et de certains syntagmes nominaux compléments circonstanciels de temps « *En ce moment, lundi prochain, le mois dernier, depuis une semaine, dans trois jours, etc.* » ; les Temps

des verbes : le présent d'énonciation, passé composé, futur, etc. *Je visiterai tout le sud de l'Italie.*

3. Les modalités linguistiques inspirées de la logique

« Le recours à la logique modale constitue pour des linguistes logiciens le fondement de leurs approches des modalités linguistiques, la recherche de *la vérité* constituant le fondement de la Logique, la modalité du vrai transposée en linguistique est à la base des modèles développés par des logiciens. » (Araújo Carreira Maria Helena, 1997, p. 198) Le domaine de la modalité a été ensuite étendu aux *carrés logiques* : *aléthique* : *nécessaire/contingent, impossible/possible, épistémique* : *certain/ contestable, plausible/exclu, déontique* : *obligatoire/facultatif, permis/interdit.* (Ibid. p. 199)

Les modalités de Benveniste (Ibid. p. 208.) se situent dans les approches syntaxiques et grammaticales des langues, E. Benveniste se réfère à la catégorie des **modalités logiques** au départ : *la possibilité, l'impossibilité, la nécessité*, ensuite à la catégorie des **modalités linguistiques** « possibilité et nécessité sont deux modalités primordiales, aussi nécessaire en linguistique qu'en logique et qu'il n'y a aucune raison de contester » (Benveniste cité par Araújo Carreira Maria Helena, 1997, p. 208.) Ces modalités linguistiques se résument en deux verbes *modalisants par excellence* comme : *pouvoir, devoir* et à d'autres *verbes modalisants par occasion* comme : *aller, vouloir, falloir, désirer, espérer*

II. L'approche étendue de l'énonciation :

L'approche étendue de l'énonciation dont parle Kerbrat-Orecchioni, vise à décrire les relations existantes entre l'énoncé et *les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif*, donc il s'agit de toutes les problématiques énonciatives sous-tendues par les autres conceptions de l'énonciation : à ce propos on a la lignée d'A. Culioli, et la lignée d'O. Ducrot (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 pp. 229-230) ; la définition de Benveniste de l'énonciation favorise l'axe de l'*énonciateur* (l'énonciateur c'est celui qui dit *je* qui est le *producteur physique de l'énoncé* dans

la communication, qui est le *repère des déictiques* Ibid. p. 226) mais la définition de Culioli favorise l'axe du co-énonciateur, (le co-énonciateur peut être destinataire présent dans la situation de communication, comme il peut être abstrait mais corrélatif à l'énonciateur. Ibid. p. 169) en ce moment l'énonciation est une co-énonciation qui est une « accommodation intersubjective » (Culioli cité par P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009, p. 229) ; pour Ducrot l'énonciation est à considérer loin de l'auteur de l'énoncé, car cet auteur pour Ducrot n'est pas forcément *l'instance qui prend la responsabilité* de l'énoncé (Ibid. p. 229-230) , (il y a plus de détails concernant les travaux de Ducrot dans le développement de *la problématique de l'implicite* dans le présent mémoire)

1. La subjectivité

Dominique Maingueneau (Ibid. 224), concernant la subjectivité, précise qu' il existe maints statuts donnés à l'*énonciateur*, qui sont les suivant : *sujet producteur effectif de l'énoncé, sujet organisateur du dire, sujet responsable de l'acte de langage, sujet source de point de vue, sujet point d'origine des repérages déictique, sujet opposé à un autre sujet dans l'altérité fondatrice de l'échange linguistique ...* donc à cet effet la subjectivité peut être alliée à des données linguistiques (les embrayeurs et les déictique, l'organisation du discours, les modalités...) comme elle peut être alliée à des données extralinguistiques selon la *situation de communication* (acte de langage, intersubjectivité entre énonciateur et co-énonciateur, interdiscours et la référence d'où découlent les points de vues...)

2. De "l'acte de langage" aux "macro-acte de langage" et "l'acte de communication":

la *théorie des actes de langage* d'Austin et Searle, s'ancre dans la pragmatique issue de la philosophie analytique anglo-saxonne, et là, « pour J.L. Austin trois sortes d'actes, appelés respectivement "locutoires" (acte de dire quelque chose), "illocutoires", (actes effectués "en disant quelque chose") et "perlocutoire" (actes effectués "par le fait de dire quelque chose") » (P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2009 p.17), ces actes de langage

correspondent généralement, selon cette théorie, à des phrases, mais ils peuvent être aussi entrepris à un niveau plus large qui est celui du texte ou du discours, la notion d'acte de langage est essentielle à la description du fonctionnement du discours (Ibid. p. 16, 18, 19), les actes de langage au niveau du texte et du discours ne se décrivent pas comme un simple agencement d'un ensemble d'actes, ni comme *des séquences d'actes liés*, mais ils se décrivent comme **macro-acte unifié et global** (Ibid. p. 359), donc on est au niveau de **l'acte de discours** : « l'acte de langage (parfois dénommé l'acte de parole ou l'acte de discours) [comme] une des notions essentielles de la pragmatique linguistique » (Maingueneau, cité par Ece Korkut, 2008, p.155). Pour comprendre un discours on doit répondre aux questions : *pourquoi, pour accomplir quel but, quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit ?*, comme on doit comprendre *l'action langagière engagée (macro-acte de langage implicite ou explicite)* qui forme une manière de résumer le texte, *donc de l'interpréter dans sa globalité* (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 p. 359)

L'acte de communication est un terme qu'on trouve lié d'une manière remarquable au *contrat de communication*, dans le *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, de la page 138 à la page 141, le contrat de communication se définit comme : « l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication », il définit les traits identitaires des sujets de cet acte (un locuteur et allocataire particuliers), le but ou *la visée* qui présente la thématique de l'acte, les contraintes matérielles qui déterminent cet acte. Tout ce qui vient d'être dit est lié au type ou genre du discours : *interview, débats télévisés, publicité...*

3. La problématique de « l'implicite » (pragmatique interne / pragmatique externe)

Poursuivant ainsi le questionnement pragmatique, on a la *pragmatique interne* ; et la *pragmatique externe* (D. Lebaud, 2007), les deux pragmatique ne s'entendent pas sur la démarche utilisée pour d'extraire le sens, la première tend vers le sens non-contextuel à travers la *sémantique linguistique* à l'exemple d' **O. Ducrot (l'implicite et la théorie de l'argumentation dans la langue)**, et la seconde tend vers le sens en contexte à travers des procédures non-linguistiques à l'exemple de H. P. Grice , Sperber et Wilson, Kerbrat-Orrecchioni (implicite équivalent à la

conception inférentielle du sens) (P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2009 p. 455, 456)

3.1 L'implicite et la théorie de l'argumentation

Ducrot S'inspire des philosophes du langage Austin et Searle. O. Ducrot étudie l'implicite et la théorie de l'argumentation dans la langue au sein d'une pragmatique spécifiquement linguistique, Il intègre la composante sémantique linguistique dans la pragmatique. (D. Lebaud, 2007)

a. L'implicite

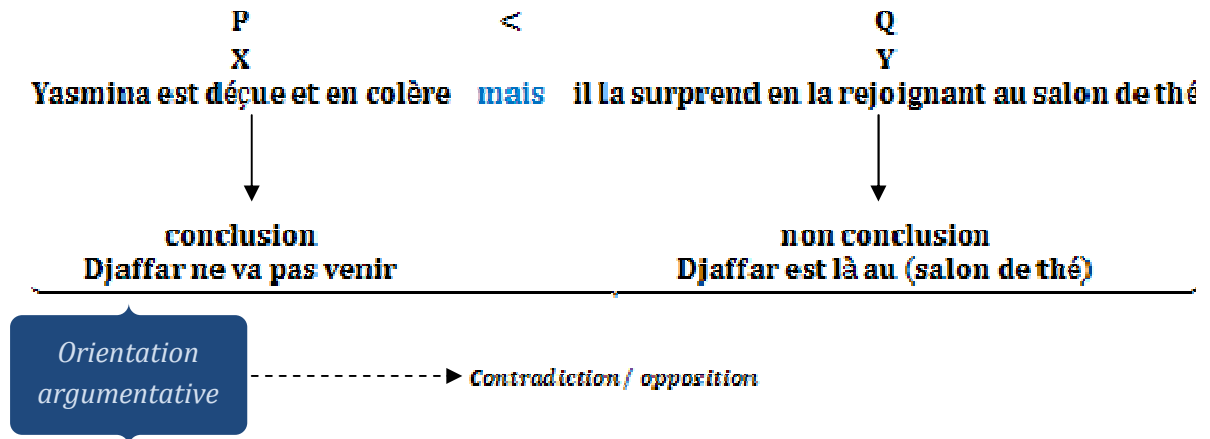
Les deux concepts principaux qu'établit Ducrot concernant l'implicite, sont **la présupposition et le sous-entendu**, par exemple : l'énoncé *Pierre a cessé de fumer*, peut donner les informations suivantes, *Pierre, actuellement, ne fume pas*, c'est le « *posé* », deuxième information, *Pierre, auparavant, fumait*, c'est le « *présupposé* », la troisième information, *tu ferais bien d'en faire autant*, et c'est un contenu sous-entendu (P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2009 p. 305)

b. La théorie de l'argumentation dans la langue :

Les études de Ducrot sur la langue débouchent aussi sur une théorie qui s'appelle *la théorie de l'argumentation dans la langue* (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 p.410), elles s'éloignent de la conception ordinaire de l'argumentation en montrant que l'argumentation est dans la langue et non pas seulement par la langue : où on considère l'argumentation comme un travail de persuasion utilisant avant tout des procédés rhétoriques de nature extralinguistique (D. Lebaud, 2007). Dans cette théorie Ducrot, à travers le temps, a effectué des reformulations et des enrichissements, car au départ il s'intéressait aux connecteurs logiques dans *les mots du discours* puis il a généralisé sa théorie sur l'ensemble du lexique de la langue. (Ibid.). C'est à partir des connecteurs : *mais, donc, pourtant...* que Ducrot fonde l'idée de décrire certains mots par leur *potentiel argumentatif*.

Exemple (Ibid.) :

- mais connecteur, thème: l'arrivée de Djaffar



Ducrot par la suite, a généralisé cette analyse en soutenant que la signification de tous les mots contient des indications quant à leur comportement argumentatif (Ibid). Le cadre philosophique général de sa théorie de l'argumentation se résume dans le fait que le discours a des fonctions pragmatiques. Pour Ducrot l'énoncé est une structure linguistique, indiquant que le sens se construit à travers la valeur linguistique des mots et des formules qu'on a à interpréter, non pas par référence au contexte ni aux éléments extralinguistiques (pragmatique externe) ; **un énoncé réalise un acte d'argumentation avec une visée argumentative d'une orientation vers (conclusion) ou (non conclusion)**. L'enjeu dans la théorie de Ducrot : est d'étudier si telle ou telle construction va conduire à tel ou tel enchaînement, c'est-à-dire conclusion ; à titre d'exemple (Ibid) :

Il est 8 heure, inutile de se dépêcher



être en avance, arriver à l'heure

Il est 8 heure, dépêches-toi



être en retard, ne pas arriver à l'heure

Ducrot s'intéresse ainsi à l'*implicite* (ce qui est dit sans dire) et la sémantique linguistique, il s'intéresse uniquement au locuteur et nie l'interlocuteur, le *sens argumentatif* pour Ducrot est mis bien avant le *sens informationnel* (percevoir les mots et les constructions syntaxiques comme des outils informationnels sur le contexte ou sur les références, psychologique, idéologique, et culturelle) (Ibid.)

3.2 L'implicite et la conception de l'inférence:

Paul Grice insiste sur **l'insuffisance du modèle codique** (Anne Reboul, 2002), insuffisance due au fait que **la convention linguistique ne permet pas de récupérer l'intention du locuteur dans son intégralité**, Il faut y adjoindre des **procédures inférentielles qui permettent l'interprétation complète de l'énoncé**

Donc, la communication linguistique est interprétée, comme tout comportement intentionnel, à partir des états mentaux que l'interlocuteur prête au locuteur, états mentaux révélés à travers **la signification linguistique** de la phrase et **l'interprétation de l'énoncé**. Par la suite Dan Sperber et Deirdre Wilson, insistent sur la **nécessité de compléter le processus purement linguistique par des mécanismes inférentiels** qui permettent d'accéder à l'interprétation complète de l'énoncé. Leur apport avec celui de Grice consiste à inscrire la pragmatique dans les sciences cognitives contemporaines (Ibid.)

L'implicite Pour Kerbrat Orecchioni est inclus dans les relations **interactionnelles**, donc cette conception de l'implicite tend vers la dimension extralinguistique : « ... L'extraction d'un contenu implicite exige du décodeur un surplus de travail interprétatif ... Que les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrières pensées sous entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés, et qu'ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionnelle, c'est certain » (Kerbrat-Orecchioni cité par Ece Korkut, 2008, p.154)

J-P. Meunier (2004) à la page 112, indique que la connotation fondée sur l'énoncé s'intègre sous *l'implicite discursif* qui est fondé sur l'énoncé, Kerbrat-Orecchioni distingue des *connotations stylistiques* (qui touchent les registres ou les niveaux de langue), *les connotations énonciatives (affectives ou axiologiques, socioculturelles ou idéologiques)*, (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 p. 132)

En Analyse du discours, on définit *l'inférence comme un processus interprétatif* : qui met en relation ce qui est dit explicitement avec autres dimensions de l'extralinguistique, le *sujet interprétant* s'appuie sur plusieurs types d'inférence pour extraire le sens implicite des *actes de communication* (P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2009 p. 312, 313) :

- ✚ *L'inférence contextuelle* : quand on s'appuie sur ce qui entoure l'énoncé en question, par exemple pour comprendre un *titre de journal* on le met en relation avec les *surtitres, les sous-titres, ou les photos* qui l'entourent
- ✚ *L'inférence situationnelle* : lorsqu'on se réfère aux données de la situation d'énonciation
- ✚ *L'inférence interdiscursive* : c'est lorsqu'on est conduit à mobiliser un savoir stabilisé dans notre *mémoire conceptuelle*
- ✚ *L'inférence praxéologique* (de Kerbrat-Orecchioni) : c'est lorsqu'on est conduit à se référer à *un patron de la gestion d'une situation de communication stéréotypée... qui permet de planifier l'ordre de ses activités et de ses interventions verbales* (Ibid. pp. 461-462)

4. La problématique de la référence

La référence dans le *Dictionnaire d'Analyse du Discours* à la page 487 et 488, indique qu'un signe linguistique ou une expression ont la propriété de renvoyer à une réalité, inversement cette réalité quand elle se reflète dans un discours on l'appelle représentation ou représentations « les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales elles-mêmes portées par du discours [...] sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même » (Ibid. p. 504) donc le décryptage de ces représentations dans le discours conduit à connaître le locuteur dans ses **connaissances sur le monde**, ainsi que ses **croyances** qui précisent ses **valeurs et ses jugements** par rapport à cette réalité. Selon les différentes connaissances et croyances sur le monde, chaque discours est appréhendé dans un interdiscours, qui est « une articulation contradictoire de formation discursive référant à des formations idéologiques antagonistes » (Ibid. p. 302, 324)

5. Les modalités linguistiques inspirées des approches énonciatives et pragmatiques

Les approches des modalités linguistiques ont subi un élargissement depuis qu'on a commencé à s'éloigner de la logique (Araújo Carreira Maria Helena, 1997, p.201). Cette élargissement se résume, d'une manière générale, dans les travaux de

Meunier, Culioli et Charaudeau, expliqués par Araújo Carreira Maria Helena de la page 213 jusqu'à la page 230

- Meunier en faisant une étude sur les expressions linguistiques, élargit le domaine des *modalités objectives* en additionnant les *modalités subjectives* (Ibid. 213) ; Maingueneau (2009, p. 385) précise que Meunier distingue :

Les *modalités d'énoncés* qui portent sur l'énoncé : ceux sont les modalités logiques du *possible*, du *nécessaire*, du *certain*, de l'*invraisemblable*, et de l'*obligatoire* en plus des modalités bouliques (volonté), appréciatives ou évaluatives comme le *triste*, le *regrettable*, le *souhaitable*... ;

Et les *modalités d'énonciation* qui touchent les formes de communications « il peut s'agir de la modalité de phrase : interrogative, assertive (ou déclarative) et impérative, et plus largement de la force illocutionnaire des énoncés. Il peut s'agir aussi des adverbes qui portent sur l'énonciation : c'est le cas de "franchement " » (P. Charaudeau, D. Maingueneau, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, 2009 p. 385)

- La typologie des modalités de A.Culioli est précisée dans ce qui suit (Ibid.) modalités de : *l'affirmation ou la négation, l'injonction* ; modalités du *certain, probable, nécessaire, ...* ; les modalités appréciatives : "*il est triste que..., heureusement*" ; les modalités *pragmatiques : mode allocutoire causatif, ce qui implique une relation entre sujets*. Culioli dans sa conception des modalités a privilégié le domaine de la *référence* « l'activité de construction des représentations » (Araújo Carreira Maria Helena, 1997, p.230) la référence est en fait l'une des problématiques énonciatives.

- Patrick Charaudeau pour son approche des modalités préfère l'acte de locution (Ibid.), il envisage l'étude des modalités en se basant sur les travaux de Benveniste sur l'énonciation, et les-situe par rapport à ce phénomène de l'énonciation, il les-classe d'une manière où elles **restent reliées à la modalisation et à l'énonciation** (Ibid. p. 227.) d'après P. Charaudeau la modalisation est le *pivot* de l'énonciation : « dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les *positions du sujet parlant* par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos » (P. Charaudeau, D. Maingueneau,

2009 pp.382-383) ; ces *positions du sujet parlant* sont défini par Charaudeau comme des actes locutifs (Ibid. , p. 354) qui se sous-divisent en trois types : *allocutif* où le locuteur implique l'interlocuteur dans son acte d'énonciation et lui impose le contenu de son propos. concernant l'acte *élocutif* , le locuteur situe son propos par rapport à lui-même, dans son acte d'énonciation il révèle sa propre position quant à ce qu'il dit et enfin pour l'acte *délocutif* , le locuteur laisse s'imposer le propos en tant que tel, comme s'il n'en n'était nullement responsable. à chacun des actes locutifs (allocutif, élocutif, délocutif) correspond un type de modalités énonciatives (allocutives, élocutives, délocutives) qui, à leur tour, se manifestent par des *configurations linguistiques* explicites et/ou implicites (M. S. Chehad, 2007)

Il correspond à l'acte allocutif certaines modalités allocutives dans leurs configuration implicites et explicites, comme :

L'injonction, l'interrogation, l'interpellation, la suggestion... (Ibid.)

Il correspond à l'acte élocutif certaines modalités élocutives dans leurs configurations implicites et explicites, comme l'opinion, la supposition, l'appréciation, l'obligation, la promesse, l'accord...(Ibid.)

Il correspond à l'acte délocutif certaines modalités délocutives dans leurs configuration implicites et explicites comme : l'assertion et le discours rapporté (cité, intégré et narrativisé). (Ibid.)

III. L'approche étendue de l'énonciation et l'analyse du discours :

Dans le *Dictionnaire d'Analyse du Discours* on confirme que *l'approche étendue* de l'énonciation se rapproche beaucoup de la discipline de l'Analyse du Discours « **dans la conception « étendue »** [...] la linguistique de l'énonciation tend alors à se confondre avec l'analyse du discours » (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 p. 230), dans le même dictionnaire il y a d'autres disciplines et notions qui sont loin de la linguistique énonciative même dans sa conception *étendue* qui alimentent l'Analyse du Discours, voici quelques unes qu'on peut trouver dans le présent mémoire.

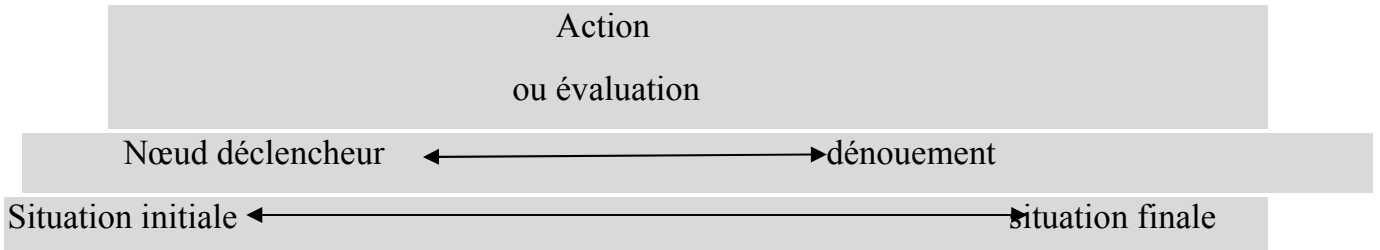
1. La linguistique textuelle

La linguistique textuelle est une discipline auxiliaire de l'Analyse du Discours, elle s'intéresse à la linguistique de la langue, la cohérence et la cohésion des textes ; le texte dans cette discipline est défini comme une *occurrence communicationnelle* (les organisations textuelles fréquentes dans une situation de communication donnée), et la discipline elle-même comme une *pragmatique textuelle*. La linguistique textuelle s'occupe des *traitements sémantiques* des *micro-structures* (les plus petites unités du texte) et des *macro-structures* (les *superstructures*, les *séquences*, et les *genres de discours*), le champ de la discipline se réfère à un appareil conceptuel qui contient : les *anaphores*, les *connecteurs*, les *temps verbaux*, l'*ellipse*, les *constructions détachées*, **la segmentation des unités de traitement sémantique** (propositions, phrases typographiques et périodes, paragraphe, séquences, textes), et les *opérations de liage de ces unités*.(P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009 pp. 345-346)

La linguistique textuelle complète avec ses études le champ des *plans de textes* déjà visé par la rhétorique traditionnelle, le plan de texte peut être *conventionnel* selon les genres de discours ou *occasionnel* selon la *segmentation* citée en haut (Ibid. pp. 433-434), nous avons l'exemple de *premier plan* et *arrière plan*(Le site collaboratif des salariés-étudiants), tout texte est situé sur deux plans, un ***arrière plan*** qui sert de cadre explicatif à ce qu'il y a dans le premier plan, pour distinguer l'un de l'autre, par exemple dans un texte narratif où la narration se fait au passé, il y a une marque formelle qui est les temps : ce qui est narré à l'imparfait présente l'*arrière plan*, et ce qui est narré au Passé antérieur, passé simple, passé composé présente le *premier plan*. Il existe des plans de textes qui vont en parallèle avec la segmentation notamment la séquentialisation de J-M Adam (Ibid. pp. 526-527) il y a par exemple la séquence descriptive, il s'agit d'une phase de questionnement (*pourquoi/comment ?*) en suite une *explication-réponse* (*parce que*) pour terminer avec une *conclusion -évaluation de cette réponse* ; la séquence argumentative ne change pas dans la démonstration ou la réfutation d'une thèse, son *mouvement argumentatif* est le suivant :

Thèse antérieure + données — étayage — donc probablement — conclusion
 |
 Argumentatif

la structure d'une narration encadrée (J-M Adam cité par Charaudeau et Maingueneau, 2009, p.526) Dans le récit (récit-cadre/récit-encadré)



Il y'a une progression atypique qui ne se réfère pas à un plan précis « les plans occasionnels doivent en revanche, être plus explicitement et plus ostensiblement soulignés. » (Ibid p. 434)

2. La rhétorique traditionnelle :

la rhétorique traditionnelle a été défini par les théoriciens de l'antiquité, elle vise l'application publique de la parole contre un adversaire et devant un auditoire ; à l'époque contemporaine elle s'adapte avec les changements qu'a subi la communication quant au développement électronique (P. Charaudeau, D. Maingueneau, 2009, p. 505, 507), « une intervention rhétorique est constituée d'un ensemble d'actes de langage planifiés, finalisés, s'adressant à un public dubitatif, sollicité par des discours contradictoires, visant une action sur les participants à la réunion, en vue d'une prise de décision. » (Ibid. p. 507). *La rhétorique argumentative* possède plusieurs procédés : la réfutation pour le rejet explicite de la position de l'adversaire (*le dilemme, l'ironie, l'argument éthique d'autorité et de mauvaise foi*) (Ibid. p. 185, 330, 65), la concession : où l'argumentateur modifie sa prise de position en diminuant ses exigences pour faire un pas vers l'adversaire (Ibid. 115), et de persuasion qui est reliée à l'*argument pathétique* où l'argumentateur fait appel aux sentiments de l'adversaire, ou l'*argument logique* pour convaincre à travers la logique (Ibid. p. 65, 423)

3. Les stratégies du discours (stratégie de légitimation, stratégie de crédibilité, et stratégie de captation) :

La *stratégie de légitimation* vise à cerner la *position d'autorité* qui permet au locuteur de prendre la parole, il y a deux types, *l'autorité institutionnelle* où le locuteur a une *autorité de savoir* qui peut être un *expert, un savant, ou un spécialiste, ou une autorité de pouvoir, de décision* qui peut être un *responsable d'une organisation* ; comme on a *l'autorité personnelle* qui est basée sur l'activité de persuasion de séduction du locuteur qui s'attribue une *autorité de fait* (Ibid. p. 340). Pour la *stratégie de crédibilité* c'est quand le locuteur détermine une position de vérité pour être pris au sérieux, il s'agit : d' une *position énonciative de neutralité* (position énonciative objective) par rapport à son point de vue, en supprimant toute trace de jugement et d'évaluation personnelle, d'une *position d'engagement* en produisant un discours de conviction partagé avec l'allocutaire, ou d' une *position de distanciation en adoptant une attitude d'un spécialiste qui analyse sans passion* (Ibid. p. 145). Et enfin la *stratégie de captation* qui vise la séduction ou la persuasion de l'allocutaire, en adoptant *l'attitude polémique* qui met en cause certaines valeurs défendues par l'allocutaire et leur légitimité ; ou *l'attitude de dramatisation*, quand le locuteur met en œuvre des activités discursives basées sur des croyances et non pas sur des connaissances, pour obliger l'allocutaire à sentir certaines émotions, ces activités peuvent être des : *analogies, des comparaisons, de métaphore* (Ibid. p. 93)

4. Les méthodes de l'analyse du discours

D. Maingueneau, dans son livre *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours* 1976, présente, des méthodes d'analyse selon, l'approche lexicologique, l'approche syntaxique, l'énonciation et la grammaire de texte

L'approche syntaxique dans l'Analyse du discours, concerne les études sémantico-syntaxique des *énoncés d'émotion*, et comme elle considère les émotions comme des jugements, (Charaudeau et Maingueneau, 2009, p. 217 et 218) alors elles sont subjectives est font partie des modalisateurs (C. K-Orecchioni cité par Charaudeau

et Maingueneau, 2009, p.553), à ce niveau les émotions/jugements peuvent se révéler dans les *connotations énonciatives* (Ibid. p. 132)

Au niveau de la lexicologie qui est encore une des procédés de l'Analyse du discours (Frank Cobby, 2009) il s'agit des opérations d'identification de la prise de position de l'auteur à travers son **choix lexical** dans le discours, il s'agit bel et bien des inférences à faire.

Au niveau de l'énonciation et la grammaire de texte (Charaudeau et Maingueneau, 2009, p. 289 et 557) on procède par une analyse de l'acte macro-structure de langage. **La grammaire de texte** s'occupe à côté de la linguistique textuelle des études faites sur la structuration des textes (ibid. p.433 et 557), elle s'inspire de la grammaire de phrase « il s'agit d'expliquer en quoi un texte n'est ni un tas ni une simple suite de phrases, de rendre compte du fait que la signification d'un texte est autre chose que la somme des significations des phrases qui le composent » (Ibid. p.288), par exemple, **l'antithèse**, qui peut structurer l'ensemble d'un texte, elle peut s'appuyer sur des relations établies par la langue : *il travaille mais il s'amuse*, ou sur des oppositions occasionnelles : *il veut la vérité/ il ne veut pas le chaos ; un gouvernement mort/ une politique vivante* (Ibid. pp. 50-51), elle peut concerner les *superstructures* (structures textuelles) de l'argumentation, du récit...autrement dit *la forme globale d'un discours* (ibid. pp.557-558) ; par exemple **la rhétorique argumentative**, est constituée d'un ensemble d'actes de langages planifiés pour une intention donnée (Ibid. 507) : concéder, persuader, et réfuter ; **la cote-argumentation** est un procédé de réfutation, elle se présente sous quatre formes, quand « l'argument est nié ; sa pertinence est contestée ; la complétude de l'argumentation est mise en doute ; son orientation argumentative est inversée » (Ibid. p. 141)

5. La grammaire du sens

La grammaire du sens est une grammaire initiée par P. Charaudeau, elle est désignée comme une grammaire propre au sujet parlant ayant une intention de communication ; l'étude des formes propre à la grammaire morphologique, est

nécessaire, mais il faut qu'elle soit au service du sens et de l'intention (L. Benoit, « les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens », 1999).

Quelles sont les grandes catégories de base des intentions de communication ?

- les identifications des êtres en les dénommant, en les désignant, en précisant la personne et les dépendances.
- les qualifications de ces êtres : *une grande cheminée* (Ibid.).
- les événements où peuvent s'insérer les êtres : *une grande cheminée tombe*. (Ibid.).
- l'espace, le temps et la chaîne de causalité (cause / conséquence) où peuvent s'inscrire les événements : *Une grande cheminée tombe à Paris pendant la revue du 14 juillet : 10 morts*. (Ibid.).
- le point de vue du sujet parlant quant à la réalité de l'événement : *en français, le verbe est porteur (en plus de la personne, de l'aspect et du temps) du mode : une grande cheminée tombe : il y aurait dix morts*. (Ibid.).

Voici les catégories sémantiques de P. Charaudeau (Ibid.)

catégories sémantiques	catégories de langue	catégories morphologiques
Identification	dénomination la personne actualisation désignation dépendance quantification ident. indéterminée présentation	noms pronoms personnels articles démonstratifs possessifs quantificateurs indéfinis présentateurs
qualification	objectif subjectif	adjectifs noms relatives participes
événements	actants	agents / patients

	processus configuration	changement d'état actif / passif
espace temps	localisation situation	préposition / adverbe de lieu temps / aspect / adverbe
causalité	causalité finalité	conjonctions propositions
point de vue	affirmation / négation modalisation	oui / non modalités (verbes/adverbes)

Chapitre II

L'approche communicative

Le titre du deuxième chapitre, comme celui du premier, figure dans le cadre théorique, déclaré dans les IO. , nous allons y présenter des données sur l'approche communicative et ses fondements, sur une approche et une méthodologie corrélées par l'éducation contemporaine, à l'AC. (l'approche actionnelle et la méthodologie active). Les éléments développés dans le chapitre sont mis en exergue pour analyser leurs applications dans les IO. et le manuel de l'élève, et pour les évaluer, ensuite, selon les apports des neurosciences cognitives (notre outil épistémologique)

I. Définition

L'approche communicative est développée en France à partir des années 1970 à l'épreuve des méthodologies audio-orale et audio-visuelle. « Elle est appelée approche et non méthode par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide » (site de l'AUF ,Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien)

Elle est le résultat de plusieurs courants en linguistique (la pragmatique linguistique ; l'ethnographie de la communication) **et didactique** (la transposition des différents apports linguistiques dans le domaine du FLE, pour l'installation de la compétence de communication) **et le résultat de différents besoins ressentis chez les apprenants.** Lorsqu'on parle de **transposition didactique**, il y a un consensus (cours de DLVE, Université de Constantine, 2001) indiquant qu'il s'agit d'une opération pour rendre le *savoir savant* enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur processus d'apprentissage. Le principe de base est que **la qualité de ce qui est dit** (contenus linguistique et compétences) à travers **la manière dont c'est dit** (méthodes et démarches.) déterminent la **qualité de ce qui est perçu et appris par les élèves.**

II. L'évolution de la conception de « communication » et les méthodologies d'enseignement

Le concept de communication a connu plusieurs modèles (Virginie Billaud Viallon, 2000.) : depuis la théorie de Shannon dans les années 40 qui *mesure la quantité d'information* jusqu'au *modèle interactionnel inspiré de la linguistique pragmatique* (c'est-à-dire que le message donné et la manière dont il est présenté sont variants selon le destinataire de la communication). Certains éléments de ces modèles ont été largement répandus et ont servi de base aux théories d'enseignement /apprentissage. Dans un premier temps ce sont les travaux de Shannon qui ont inspiré l'enseignement audiovisuel et l'ont muni de bases théoriques (Ibid.), ce modèle conçoit la communication comme la transmission de l'information entre deux lieux où entre deux personnes, la communication est linéaire, c'est une *communication vectorisée de l'émetteur vers le récepteur*. Dans ce cadre s'est développée une pédagogie de la transmission, à ce niveau on parle des méthodes SGAV et encore des méthodes conçues au début de l'approche communicative (approche notionnelle-fonctionnelle). Dans un second temps les travaux de W. Schram (Ibid.) décrivent les formes de communication humaine, particulièrement la *communication interpersonnelle et la communication de masse*, ils introduisent deux nouvelles notions, celle *d'intercompréhension et de rétroaction*. Dans la communication chaque partenaire est à la fois *un émetteur/ encodeur et un récepteur /décodeur*. À travers cet *aspect rétroactif* l'apprenant doit développer sa capacité à communiquer au sein d'échanges langagiers où il doit *réagir, ajuster ou corriger* son message selon le message recueilli. Cependant, la situation d'apprentissage de la langue n'épargne que, peu de moments de communication où il y a une *co- énonciation*. (Ibid.)

Un autre modèle de la communication qui s'appuie sur la linguistique de Saussure construit sur **le concept de code**, c'est-à-dire que la langue est surtout un système de signes ; la communication est alors restreinte à **l'analyse de codes sémiologiques**, tout en isolant l'émetteur et le récepteur.

Par la suite d'autres approches structuralistes ont recentré l'intérêt sur **le discours en tant que communication en contexte**, on vise dans ce stade les travaux de **Jacobson** et de **Benveniste** qui permettent **l'ancrage de l'énoncé dans la situation d'énonciation**, les travaux en question portent sur *l'instance du sujet parlant* c'est-à-dire sur *l'énonciateur* et les circonstances de l'énonciation, qu'on appelle embrayeurs et/ou déictiques (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2009, p. 212 et 159), donc à la dimension verbale s'ajoute la dimension contextuelle. Les pragmaticiens à leur tour additionnent à la dimension contextuelle **les dimensions culturelle et sociale du langage** et encore **les dimensions psychologique et idéologique**, là on est au niveau de la **pragmatique interne** et la **pragmatique externe** (D. Lebaud, 2007).

Par ailleurs, **le domaine de l'ethnographie de la communication** (Gwenolé Fortin, 2007, p. 116), vient d'ajouter, aux différentes composantes de la communication (issues des approches structuralistes et pragmatiques) une nouvelle qui, selon Hymes, forme le **puzzle complémentaire de l'ensemble de la communication, il s'agit bel et bien du non- verbal**. Hymes expose son fameux modèle SPEAKIN, et présente les différentes composantes de la communication

III. L'approche communicative et ses fondements (linguistiques)

Les fondements de l'approches communicative sont linguistiques (cours de DLVE, université Mentouri, constantine, 2000), on a l'ethnographie de la communication de D. H. Hymes qui entre dans un rapport de complémentarité avec la pragmatique linguistique et la linguistique de l'énonciation

1. L'ethnographie de la communication

L'ethnographie de la communication, est une discipline créée dans les années 60 par les sociolinguistes américains Dell Hathaway Hymes et John Gumperz, elle est une composante de l'anthropologie linguistique et la sociolinguistique (Paolo Costa, « Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée ! »)

Au début des années 60, les linguistes s'intéressent d'avantage à l'étude des structures linguistiques (les structuralistes). C'est à ce moment que Hymes propose qu'on commence à étudier la **dimension fonctionnelle du langage au sein de la société** ; Pour Hymes La parole mérite d'être analysée sous un angle **ethnographique, linguistique et psychologique**, la parole est prise en ce moment en tant que processus cognitif.(Ibid.)

En fait pour Hymes, un groupe socio-culturel possède un inventaire des pratiques communicatives qui inclut plusieurs langues et plusieurs dialectes, ainsi que des **éléments de comportement non verbal, il est donc indispensable selon Hymes d'étudier les fonction de la communication en observant le style dont les membres d'une communauté se servent de leurs ressources verbales et non verbales selon le contexte adéquat**. A partir de ces observations faites sur la parole, Hymes opte pour une septième fonction qu'il juge manquante au schéma de la communication de Jacobson et qui est d'un ordre contextuel.

contrairement à Jacobson qui a pris comme point de départ la langue plutôt que la parole, Hymes a fait ses études sur **la parole**, il a ajouté **la composante contextuelle ou situationnelle** qui explique que les mêmes dispositifs de communications peuvent être utilisés à des fins différentes, dans une même société ou au sein de diverses sociétés. Donc à partir de la langue c'est concevoir l'action de communiquer comme simple exécution d'un code, mais à partir de la parole c'est concevoir la langue comme un moyen, un élément parmi d'autres, il s'agit bel et bien de **la dimension verbale et non verbale du langage**.(Ibid.)

1.1. D'une ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication (dimension non verbale)

D'une ethnographie de la parole à une ethnographie de la communication C'est le **passage** qu'a fait Hymes pour développer son concept de la « **compétence de communication ou compétence d'usage** » à partir **des études de terrain** effectuées par le sociolinguiste Labov : sur le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis d'Amérique (*Langage in the inner city : studies in the black english vernacular, 1966*). (cours de DLVE, université Mentouri, constantine, 2000)

La parole telle qu'elle est développée par Hymes est un système régi par des règles : « les **règles de la parole** correspondent aux manières dont les locuteurs associent des **modes d'élocution particuliers**, des **sujets ou des formes de message**, avec des **activités ou des contextes particuliers** » (Hymes, cité par Brigitte Juanals et Jean-Max Noyer, 2007, p. 118)

Ainsi la compétence de communication correspond à « ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs » (Gumpers et Hymes, cités par cité par Brigitte Juanals et Jean-Max Noyer, 2007, p.119), la notion centrale et l'adéquation des messages verbaux à leur contexte, ou leur acceptabilité au sens le plus large

La compétence de communication chez Hymes (Dell H. Hymes, vers la compétence de communication, 1984, p. 123-124) découle de quatre secteurs dont fait une partie le grammatical et qui est bien sûr proprement linguistique ; tandis que les autres secteurs correspondent à la psycholinguistique et la sociolinguistique. En fait Hymes a ébauché ses travaux concernant la compétence de communication en prenant comme silhouette ce qu'a avancé Chomsky à propos des notions de compétence et de performance. Il a donné plus d'ampleur au champ pertinent de Chomsky, en intégrant la composante de *l'occurrence* (Ibid. pp.83-84), une intégration qui résulte sur quatre *secteurs* de la compétence communicative, qui sont déterminés spécifiquement sous forme de questions concomitantes au statut de la parole (*phrase, unité de discours, un message ou un aspect d'un message*), et ces questions sont les suivantes :

- *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut-être générée par le système en question ?*
- *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est disponible, en vertu des moyens d'exécution donnés ?*
- *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est appropriée par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle cette quelque chose est utilisée et évaluée ?*

- *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est en fait produite, si son occurrence existe ?*

Hymes pour élargir les horizons de l'étude chomskienne, fait recours à un examen de fonctionnalité des quatre questions au regard de **l'étude générale du langage et de la communication**

1. *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut-être générée par le système en question ?*

De l'aspect de *grammaticalité* qui touche *la productivité* du langage, vers un aspect plus large des conduites de communication ou du comportement culturel en général. Selon Hymes, l'analyse de Chomsky est réductrice, parce qu'elle ne prend pas en compte les jugements réels des locuteurs, étant donné que la *grammaticalité* - qui dans son sens courant recoupe beaucoup des aspects de l'*acceptabilité* - n'est pas seulement une propriété de la grammaire mais aussi des membres de la communauté qui parlent la langue de cette grammaire.

La première question posée par Hymes, touche deux niveaux du *plan systémique* ; le premier présente le système linguistique formel et le deuxième présente le *système cognitif* des locuteurs d'une communauté linguistique ; un système cognitif qui résulte des différentes conduites et pratiques de communication ou du comportement culturel en général ; l'addition de ces deux systèmes venant de deux dimensions différentes a donné ce que Hymes appelle le *potentiel systémique total*. Par conséquent il revient aux membres de la communication de juger la *grammaticalité* de ce qu'ils émettent ou ce qu'ils reçoivent, non pas un manuel de grammaire, et que l'omission des données socioculturelles qui peuvent définir la *grammaticalité* des productions langagières, n'est pas fait du hasard, mais c'est voulu parce que le jugement des locuteurs "par intuition" soulève des problèmes.

2. *Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est disponible, en vertu des moyens d'exécution donnés ?*

C'est possible mais est-ce que c'est faisable ? La faisabilité dans la théorie chomskienne touche les facteurs psycholinguistiques tels que *les limitations de la*

mémoire, les dispositifs perceptuels la gêne ou l'aisance dues à des propriétés formelles telles que l'emboîtement, enchâssement, le branchement ; Hymes désigne ces facteurs là comme moyens linguistiques, il constate que certaines propriétés de la dimension psycholinguistique ont des rôles habilitants et en partie constitutifs

Hymes à ce secteur essaye de faire la transposition, des rôles habilitants et constitutifs de propriétés psycholinguistiques, dans la dimension sociolinguistique. une telle transposition débusque (ou débusquée par) des propriétés socioculturelles qui ont aussi des rôles habilitants et constitutifs relèvent de l'ordre des limites extérieures, **la découpe, le style** des langues, autrement dit ce sont **des moyens de la parole, qui sont en fonction des pratiques et croyances d'une communauté.**

C'est dans ce secteur qui intervient la disponibilité qui est le caractère, des moyens les plus immédiatement disponibles et qui conviendraient Le mieux aux propos visés. Cependant la disponibilité dans une situation donnée, est très fortement influencée par ce qu'on a dit auparavant dans la même situation de communication

3. Si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est appropriée ?

une fois admis, dans l'approche sociolinguistique, qu'il fallait établir un rapport entre, phrase et d'autres aspects du comportement culturel, le rapport dit d'**appropriété** implique un **savoir tacite**, en anthropologie culturelle et en ethnographie, le terme " approprié" suggère bien le sens voulu de **rapport à un contexte** .

Hymes constate, qu'il n'y a pas de règles linguistiques pleinement généralisables, seulement lorsqu'on tient en compte les deux aspects *verbaux et non verbaux* des contextes, aussi bien que leur interdépendance. Dans cette perspective Hymes à la base des travaux de Labov 1966 cite : « d'une façon générale, les significations des styles de parole impliquent un rapport entre les moyens et les contextes,... Ainsi, la notion d'appropriété réunit le purement linguistique et le sociolinguistique, le linguistique au sens large avec le socioculturel » (Hymes, 1973 : P.93)

L'appropriété qui établit un lien entre l'étude des moyens linguistiques (Moyens linguistiques du point de vue de la psychologie cognitive, moyens linguistiques du

point de vue se la sociologie du langage) et les communautés linguistiques, forme une sorte d'éventail de paroles, où à un pôle, on trouve la pure et simple acceptabilité des réalisations langagières et à l'autre pôle, leur qualification comme *désirables, heureuses, exactes* etc.

Hymes insiste sur la caractéristique de *L'appropriété* de la communication à une situation précise, car cette opération d'adéquation entre ce qui est langage et ce qui est situation de production, forme une sorte d'éventail de productions langagières, où à un pôle, on trouve *la pure et simple acceptabilité des réalisations langagières* et à l'autre pôle, leur désignation comme *désirables, heureuses, exactes* etc. autrement dit ces productions diversifiées forment bien les *styles* concomitants, du style le plus relâché au style le plus soutenu. Le **style** est une catégorie qui dévoile plusieurs **traits de la parole** : entre ce qui est *spécialement normé* et ce qui *socialement apparaît réaliste* ce qui est *tout juste* et *marginale*ment possible et ce qui est en fait *normal* (Hymes, 1972).

En réalité nous trouvons le style le plus relâché dans l'oral où la spontanéité gère les échanges verbaux familiers, dans la rue, dans la cours d'une école, au marché ...; le style le plus soutenu se révèle dans les productions des hommes de lettres, les lettres administratives, décrets et lois etc. bref il y'a toute une ligne qui étudie le style ou plutôt les registres de langue (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *registres de langue en français*.)

4. si oui ou non, et dans quelle mesure, quelque chose est accomplie ?

La linguistique ne peut pas négliger les propriétés des phénomènes d'occurrence ; pour débusquer certains **faits de parole qui est le style**. Cette catégorie comme figurante dans les autres secteurs est très importante, elle dévoile plusieurs **traits de la parole** : entre ce qui est *spécialement normé* et ce qui *socialement apparaît réaliste* ce qui est *tout juste* et *marginale*ment possible et ce qui est en fait *normal*.

Les locuteurs d'une communauté linguistique sont conscients : des traits pour marquer la parole, aussi bien que leur *proportion dans un style* ; leur *rareté* ; leur *établissement antérieur ou leur nouveauté*. Cependant cette conscience affecte leur jugement et / ou leurs comportements langagiers.

1.2. Le Modèle « SPEAKING » De Hymes

Le modèle SPEAKING a été exposé en 1967 par Hymes, il présente un terme mnémotechnique anglais, où chaque lettre présente une composante de la compétence communicative

SETTING: CADRE. Il concerne le cadre physique (temps et lieu) et le cadre psychologique. *Exemple : la salle à manger d'une maison bourgeoise à l'heure du déjeuner un jour de juillet ; atmosphère familiale assez décontractée.* (Hymes, 1967)

PARTICIPANTS : il est nécessaire de donner aux participants des caractéristiques pertinentes sur le plan socioculturel et psychologique. Sous le terme de participants Hymes regroupe le destinataire et le destinataire, mais aussi tous ceux qui sont présents et participent d'une façon ou d'une autre au déroulement de la communication, qu'ils prennent la parole ou non : *« il peut y avoir des observateurs silencieux dont le comportement non-verbal ou la simple présence physique peuvent influencer le processus de communication »* (Ibid.)

ENDS : FINALITÉS. Il s'agit du but ou de l'intention, et du résultat de la communication. car le but et le résultat de la communication peuvent converger comme ils peuvent diverger ;

« Exemple : le but explicite de ce déjeuner familial, c'est de permettre à chacun de se restaurer tout en se reposant de son travail ; à un niveau plus implicite, le but est de permettre aux participants de renouer leurs liens familiaux par le truchement d'une activité qui a, de ce fait, une grande importance culturelle (autre le souci de bonne chère des Français...). Ici, le résultat correspondra au but si chacun a mangé à sa faim et avec plaisir et si, de plus, il éprouve des sentiments positifs à l'égard des autres participants ». (Ibid.)

ACTS : ACTES. Ce terme désigne le contenu du message (thème) et sa forme. Le premier concerne les sujets de la conversation ; le second concerne les traits du style global : *s'agit-il d'un message poétique ou au contraire purement référentiel ? etc.* Ce sont là des caractérisations qui de toute évidence recoupent beaucoup ce que

l'on pourra dire du genre, du ton et du code linguistique d'un fait de discours.
(Ibid.)

KEY : TONALITÉ. Cette composante permet de définir d'une manière plus détaillée les particularités du déroulement de la communication sur le plan linguistique ou paralinguistique : *par exemple passer d'une attitude sérieuse à la plaisanterie, d'un ton grave à un ton aigu, des pleurs au rire, etc.*

INSTRUMENTALITIES: INSTRUMENTS. Il s'agit des Moyens de la communication : les canaux, et les codes qui lui correspondent. Parmi les codes, le langage parlé, L'écriture, **la gestuelle**, etc. ils peuvent être classés en codes linguistiques et extralinguistiques : kinésiques, proxémiques, etc. Autant de codes correspondants, le plus important est le code linguistique (avec ses sous-codes : dialectes, styles) ; le code vestimentaire pourrait avoir beaucoup d'importance lors d'un dîner mondain.

***Exemple :** les canaux les plus importants dans le cas de ce déjeuner familial sont la langue parlée et la gestuelle ; à un moindre degré le canal paralinguistique (intonations pauses dans la conversation, etc.) et le canal proxémique (la disposition des participants autour de la table, la distance entre eux et les plats au milieu de la table). [...] pour le code linguistique. Tous les convives se servent de la langue française. mais pour l'un d'entre eux ce n'est pas la langue dominante, d'où certaines tournures de phrases assez particulières. Du point de vue lexical, il y a parmi les participants des degrés divers de manipulation du vocabulaire technique dans certains domaines professionnels. Quant à la phonologie, elle présente également certaines variantes intéressantes du fait que l'un des participants se sert d'un registre plus cérémonieux que les autres, registre qui d'ailleurs change brusquement quand on aborde le sujet de l'oiseau, qui chante dehors, d'où des variations phonologiques individuelles à l'intérieur d'une même situation. (Ibid.)*

NORMS : NORMES : ce sont les normes d'interaction (tours de parole, interruptions et chevauchements, silence, etc.), et d'interprétation de la conversation (sens du message tel qu'il est transmis et reçu selon les présupposés socioculturels des participants), ces normes présentent un aspect difficile dans l'analyse de la

communication, car elles supposent une ample connaissance des modes de fonctionnement et de pensée du groupe que l'on étudie.

GENRE : GENRE, il concerne le type de communication, il est défini selon la situation de communication, en fonction des catégories distinguées par les membres d'une communauté, il peut s'agir d'un conte, d'un chant, d'une devinette (genres bien connus des folkloristes), d'une lettre commerciale, etc.

2. La pragmatique

À ce niveau on a la théorie des actes de langage issue de l'école anglo-saxonne, La pragmatique s'intéresse à l'usage du langage (Site du laboratoire : cerveau, langue, cognition) La pragmatique linguistique naît lorsque John Austin, philosophe du langage ordinaire présente les *William James Lectures* en 1955. Dans ses travaux, Austin, introduit l'idée révolutionnaire dans la philosophie anglo-saxonne de l'époque, selon laquelle, les phrases affirmatives ne servent pas seulement à décrire le monde (assertion), mais sont aussi un moyen d'action. Ainsi, le locuteur d'une phrase donnée dans un environnement donné (l'*énoncé*) peut produire une assertion (ex : *Le chat est sur le paillason*), une promesse (ex: *Je viendrais demain*), un ordre (ex : *Je t'ordonne de fermer la porte*), etc. (Ibid.)

C'est selon cette logique que s'émerge la théorie des actes de langage, cette théorie est décrite de **façon plus formelle** par un élève d'Austin qui est **John Searle**, on assistait à une *intention du locuteur* qui produit un *acte de langage* donné est récupérée vers *la convention linguistique*. Ainsi le locuteur en prononçant des énoncés en donne un statut à lui et à son interlocuteur mais toujours dans le cadre de la convention linguistique, c'est-à-dire en se référant aux lois et règles sociologiques et culturelles qui régissent les productions langagières dans un cadre d'échanges communicationnels.

3. La linguistique de l'énonciation

Benveniste est un linguiste qui a soulevé des phénomènes analogues dans de différentes productions langagières, ce que les successeurs ont rangé sous le courant pragmatique linguistique plus tard.

Il a distinctement séparé l'énoncé et l'énonciation tout en marquant l'intérêt d'étudier cette dernière : « c'est la langue en tant qu'appropriée par l'Homme qu'il parle, dans la condition d'intersubjectivité qui seule rend possible la communication linguistique » (Benveniste cité dans un séminaire assuré par M. S. Chahed : *analyse du discours*, 2007),

IV. La compétence communicative et le CECR

La langue dans l'approche communicative est considérée comme un moyen de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (phonétique, structures grammaticales, lexique et vocabulaire) constituent la compétence linguistique (CECR, 2001, p.17) qui n'est en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication, qui intègre en plus, la compétence sociolinguistique, et la compétence pragmatique ; cette dernière englobe à son tour deux types, qui sont :

1. La compétence discursive : C'est celle qui permet à l'apprenant (CECR., 2001, p. 96) **d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents**. D'avoir une certaine capacité concernant l'organisation des phrases et de leurs composantes, l'organisation textuelle en thème/rhème, l'enchaînement temporel, le rapport de cause/conséquence, mais aussi la capacité de gérer et de structurer le discours dans son organisation thématique, sa cohérence, sa cohésion, et son organisation logique

; la capacité à structurer le plan du texte, par exemple, comment structurer l'information pour réaliser les différentes **macro-fonctions**, comment les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, sont racontées ; comment on construit une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.) ; comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc.

l'acte de communication, est un acte de langage à un niveau discursif ou textuel « l'acte de langage (parfois dénommé l'acte de parole ou l'acte de discours) [comme] une des notions essentielles de la pragmatique linguistique » (Maingueneau, cité par Ece Korkut, 2008, p.155)., la macro-fonction concerne les structures, les plans des

textes, qui sont des catégories définissant l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit (par exemple : la description, la narration, l'argumentation, la démonstration, l'instruction, le commentaire, l'exposé, la persuasion, l'exégèse, l'explication, etc.) (CECR, 2001, p.96)

2. La compétence fonctionnelle : c'est celle qui permet aux participants de la communication, de s'engager dans une interaction où chaque « initiative entraîne une réponse et fait avancer l'échange vers son but par une série d'étapes successives du début à la conclusion finale » (CECR, 2001, p. 98), elle peut viser les capacités de : donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, faire faire (suggérer), établir des relations sociales, structurer le discours, remédier à la communication

V. Le document authentique

H. G. Widdowson (1977, p. 86) pionnier de l'approche communicative, dans son ouvrage : *une approche communicative de l'enseignement des langues*, affirme qu'enseigner la langue comme communication, ce n'est pas écarter certains principes des méthodes audiovisuelles ou situationnelles (surtout ceux qui concernent le non-verbal), et les remplacer par les documents authentiques, et les variations fonctionnelle-notionnelles dans les contenus, c'est notamment travailler sur les discours tels qu'ils sont construits et compris, à travers leurs cohésion (les relations existant entre deux énoncés), et leur cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique).

« La caractérisation d' « authentique », en didactique des langues est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 29.)

par exemple les enquêtes, sondages, interviews, bulletins météorologiques, émissions radiophoniques, petites annonces, faire-part de mariage et de décès, chansons, publicités provenant des média en tous genres, encore les formulaires administratifs et catalogues (exemples pris du site coopératif du FLE : EduFLE).

VI. L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80(site de l'AUF , Cours d'initiation à la didactique de français en contexte syrien), exactement depuis le milieu des années 90 se fait entendre une nouvelle approche didactique appelée ***approche actionnelle*** ; Celle-ci propose de **mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global** « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECR, 2001, p.16)

Lors de la réalisation du *projet global* (site de l'AUF , Cours d'initiation à la didactique de français en contexte syrien), l'approche actionnelle doit susciter l'interaction entre les élèves donc stimuler le développement des compétences réceptives et interactives (Ibid.), **Donc on est dans une conception d'un élève actif** qui contrôle sa réception et son interaction avec ses camarade, ce **contrôle conduit au renforcement ou à la modification des compétences.**

« Parmi les activités interactives on trouve, par exemple : les échanges courants, la conversation courante, les discussions informelles, les discussions formelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe, la coopération en vue d'un objectif » (CECR. 2001, P. 60)

La dimension d'"*apprendre à apprendre*" à une grande importance dans l'approche actionnelle car ses concepteurs jugent que majoritairement les élèves ou les apprenants ne prennent pas des initiatives pour *planifier, structurer et exécuter leurs propres apprentissages*, mais ils suivent les instructions des activités d'enseignements, donc les enseignement doivent fournir les élèves par les **procédures** (*planifier, structurer...*) qui les aident à apprendre et à ***mobiliser leurs***

ressources même après l'arrêt de ces enseignements, à ce niveau les concepteurs de l'approche en question tendent vers une ultérieure **autonomie** chez les élèves

« lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre » (Ibid. p. 110) ; à ce niveau l'approche actionnelle ajoute les savoir-apprendre aux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les enseignements/apprentissage

« Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**. » (Ibid. p. 16)

VII. L'Approche globale de Moirand et Lehman:

Dans l'approche globale, en s'appuyant sur leurs propres représentations (connaissances socioculturelles et référentielles), les élèves tentent d'élaborer un sens à partir des informations sur le scripteur, et sur la typologie du texte, et les-vérifier par la suite à travers le repérage des indices (Vo Van Chuong, 2003).

VIII. La méthodologie active

La méthodologie active est une méthodologie (CUEEP, *Les méthodes actives*) qui utilise et provoque l'activité intellectuelle de l'élève pour acquérir le savoir, les critères principaux d'une méthode active sont : **l'activité** c'est-à-dire une vraie activité de la part de l'apprenant/élève qui peut toucher *l'observation, la manipulation, la création, la recherche, la formation d'hypothèses...*, le deuxième principe c'est **la liberté** où l'apprenant/élève prend l'initiative et adhère à son propre apprentissage, il est motivé comme il est actif dans sa construction du savoir, le troisième principe vise **l'auto-éducation** c'est-à-dire que cette méthodologie conduit l'apprenant à une autonomie dans son éducation

1. Les méthodes actives

Les méthodes actives ont un certain nombre de caractéristiques qui sont les suivantes (Ibid.) :

- ✓ Le caractère individuel de l'apprentissage : l'implication, la responsabilisation de l'apprenant
- ✓ Le rôle déclencheur des *connaissances antérieures* sur lesquelles s'ancre l'apprentissage
- ✓ L'importance des ressources mises à disposition
- ✓ Le rôle du contexte, de l'expérience concrète, la prise en compte du milieu
- ✓ L'accent mis sur les compétences de haut niveau taxonomiques à exercer, développer, acquérir
- ✓ La démarche d'apprentissage : recherche de solutions, élaboration de plan, production d'un résultat
- ✓ Le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage
- ✓ L'accent mis sur la réflexion vis-à-vis de son propre apprentissage, c'est le niveau de la métacognition

1.1. La pédagogie coopérative :

Cette pédagogie tend à une éducation qui déborde l'école, elle vise à donner à chaque élève *la capacité de participer activement à un projet de société* en préparant chaque élève à cette participation, en l'instruisant en matière de ses droits et ses devoirs, tout en améliorant ses compétences sociales et l'encourager de travailler en équipe

1.2. La méthode de découverte :

La méthode de découverte suit une démarche inductive qui a un raisonnement partant du particulier au général, elle est à la tête de la *technique des essais/erreur* où l'apprenant observe, fait des hypothèses, tâtonne, analyse les structures, la forme ou les éléments essentiels d'un problème, d'un cas ou d'une expérience pour aboutir sur une loi, une règle, un principe général qu'on peut les appliquer sur

d'autres cas analogues, c'est à ce niveau que s'effectue la découverte par l'apprenant qui est une redécouverte pour l'enseignant car c'est lui qui prépare tout à l'avance.

1.3. L'apprentissage par problèmes :

L'apprentissage par problèmes ou par résolution de problèmes une méthode pédagogique s'appuyant sur la résolution de **problèmes concrets** pris des situations de la vie quotidienne ou professionnelle ; cette méthode ne désigne pas la transposition d'une théorie bien articulée à une application qui révélant que la théorie apporte une réponse ; la méthode en question est basée sur six principes (Ibid.) :

Une situation concrète " posant problème " est le point de départ de l'activité

Des ressources convenables sont mises à la portée des apprenants pour "*instruire le dossier* ", ces ressources peuvent être des : *experts, documents, banque de données ...*

Des activités de haut niveau sont sollicitées par les apprenants : cerner ou poser le problème, entamer des démarches d'observation, d'analyse, de recherche, d'évaluation, de réflexion ...

L'intégration des connaissances est privilégiée parce que résoudre un problème impose des approches multidisciplinaires.

Des alternances entre le temps de travail en groupe et des temps de travailler individuellement

Des formes et des temps variés d'évaluation qui permettent *la régulation du processus et l'examen* de l'itinéraire suivi pour arriver à la résolution.

1.4. La pédagogie du projet :

L'objectif de la pédagogie du projet est (Ibid.) l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (la métacognition), à ce niveau L'enseignement vise à donner à l'élève les connaissances et les outils méthodologiques nécessaires à la réalisation de son projet et même de ses projets à venir. Dans cette pédagogie le produit final n'a pas plus d'importance que la dynamique même du projet c'est-à-

dire la démarche suivie pour sa réalisation, la démarche et les outils méthodologiques données par les enseignements relate l'aspect métacognitif qui caractérise cette méthode active, on parle à ce niveau d'une aide méthodologique qui vise le développement du sens critique et analytique de l'élève aussi bien que le renforcement de l'intégration des savoirs par l'expérience (mémorisation) et le transfert des savoirs acquis (réutilisation des savoirs).

1.5. La méthode des cas :

La méthode des cas assure *une meilleure articulation entre la théorie et la pratique* (Ibid.) *et permet de mettre les étudiants en contact avec des réalités professionnelles auxquelles ils n'auraient pas accès autrement.* Cette méthode consiste en une application des connaissances et un développement d'habiletés de haut niveau touchant la pratique professionnelle : *habiletés d'analyse, de diagnostic, de synthèse, de communication, de résolution de problèmes et de prise de décision* dans des situations réelles. Les cas sont les instruments qui permettent le transfert de connaissances et l'apprentissage des d'habiletés, ils sont la responsabilité de l'enseignant.

Chapitre III

Présentation du cognitivisme et des sciences cognitives

Nous trouvons le terme « cognitivisme » dans le cadre théorique déclaré dans les instructions officielles ; il présente aussi le paradigme intégrant notre outil épistémologique (les neurosciences cognitives), nous allons donc présenter dans ce chapitre des explications et des définitions de quelques sciences cognitives, qu'on peut trouver dans l'analyse, il y a aussi des apports essentielles issus des recherches neuroscientifiques qui vont servir à confirmer ou à infirmer certains principes adoptés par la réforme, ce chapitre est une partie cruciale dans le mémoire, car c'est à travers ses données, que les autres chapitres vont être analysés.

I. La révolution cognitiviste

Les sciences cognitives ont fait leur apparition lors du symposium (J. Moeschler, 1999, p.6) sur la **théorie de l'information du MIT (Massachusetts Institute of technologies)** en novembre 1956, durant lequel trois conférences importantes ont eu lieu : la première du **psychologue Miller**, la seconde du **linguiste Chomsky** et la troisième des **informaticiens Newell et Simon**. La révolution cognitiviste (la première, celle des années 50) a donc **eu lieu en psychologie** (G. Tiberghien, M. Jeannerod, 1995, p. 176) quand le système « cerveau-esprit » a été assimilé à un système de traitement de l'information engendrant des représentations mentales auxquelles d'autres traitements sont appliquées. La seconde révolution cognitiviste, dans les années 60, sous l'influence de l'école linguistique du MIT, a conduit à postuler que **ces représentations mentales étaient des symboles, semblables à ceux d'un langage formel**, auxquels est appliquée **une syntaxe, se référant au monde et sémantiquement évaluables** (Ibid.).

Ces représentations mentales sont considérées « activables » de **façon** consciente. La visée des sciences cognitives était alors clairement identifiée, car il fallait déterminer la nature et l'organisation de ces représentations mentales, **des règles cognitives** qui leur sont appliquées et des **systèmes et sous-systèmes cérébraux qui les encodent physiquement**.

II. Le cognitivisme et les sciences cognitives

Le cognitivisme est un paradigme scientifique formé lors de la Révolution cognitiviste des années 1950. Les sciences cognitives visent à **étudier scientifiquement les structures et le fonctionnement de l'esprit et du cerveau humains**. Etymologiquement le terme "cognitif" est du latin "cognoscere" qui veut dire "connaître", et lorsqu'on dit "faculté cognitive" signifie "faculté qui concerne la connaissance" (le Robert pour tous 1994). Les sciences cognitives considèrent l'esprit humain comme un système de connaissances et de **traitement de l'information, en interaction constante avec l'environnement**. Les sciences cognitives avisent de savoir **comment** le cerveau est le support de nos connaissances et de nos représentations mentales ainsi que sont fonctionnent lors d'un processus mental. Elles puisent de plusieurs disciplines (L'encyclopédie libre en ligne : wikipédia, *cognitivisme*.) dont la **neuroscience, la psychologie (entre autres la psychologie sociale), la philosophie, l'informatique, l'intelligence artificielle, l'anthropologie, la sociologie, et les sciences du langage** ; autres sous-disciplines y sont liées par **effet de transdisciplinarité : la neuropsychologie, la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la neuropsycholinguistique, la neuroscience cognitive** (au singulier, est une désignation française, elle existe aussi au pluriel les neurosciences cognitives)...

Remarque

Voici à présent des définitions de quelques sciences cognitives que nous pouvons rencontrer dans le présent mémoire

1. La psychologie cognitive

La psychologie cognitive naissait lorsque le cognitivisme fait son intrusion en psychologie, le courant cognitif est né en réaction contre le béhaviorisme (X. Seron, 2002, p. 6) qui avait, pendant une trentaine d'années environ servi de cadre principal aux recherches en psychologie expérimentale, les béhavioristes construisent des théories psychologiques visant à relier au moyen des lois : les simulations et les réponses. Au contraire la psychologie cognitive met au centre de sa démarche **l'étude des états mentaux** et considère qu'aucune théorisation des faits psychologiques ne peut s'en passer, ni ne pas en prendre compte surtout que le béhaviorisme considère le cerveau comme la *boîte noire infranchissable*.

La psychologie cognitive de l'apprentissage : elle englobe trois courants de base (Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2002) : le constructivisme ; le traitement de l'information ; et le néo-cognitivisme ou le cognitivisme pédagogique. Dans la perspective « constructiviste » qui accorde la grande importance aux variations des stimuli. « Les recherches en psychologie cognitive consistent généralement à observer le comportement des sujets lorsqu'ils réalisent une tâche spécifique, que cela soit dans le domaine de la perception, du raisonnement, du langage, de l'apprentissage ou de la mémoire. Les sujets sont confrontés à des stimuli auxquels ils doivent répondre dans un certain contexte (un contexte défini par la consigne, le mode et la durée de représentation des stimuli, les attentes du sujet, etc.) la réponse des sujets est alors conjointement déterminée par les stimuli et la tâche » (X. Seron, 2002, pp. 7-8), Les expérimentations mettent en relation les variations des stimuli avec certaines caractéristiques de réponses qui sont : la vitesse, l'exactitude, et l'intensité...

pour le constructivisme européen, le pionnier dans le domaine de l'apprentissage est Jean Piaget (Tatiana Roiron, *Glossaire p4*), pour lui, l'apprentissage s'effectue quand il y a une interaction entre l'individu et son environnement, une telle interaction mobilise ce que Piaget appelle *schèmes opératoires* dans le cerveau, où l'individu qui apprend essaye d'assimiler une nouvelle donnée, cette dernière déstabilise l'équilibre des schèmes d'accueil et une rééquilibration sera nécessaire .

La perspective de « traitement de l'information » (Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2003) qui met l'accent surtout sur les étapes permettant la mémorisation qui sont en fait : représentation par récepteurs sensoriels -> mémoire de travail -> mémoire à long terme. Dans cette perspective la réalisation d'une tâche est décrite par analogie avec un programme informatique (qui réalise un calcul sur les stimuli et produit en sortie des réponses) (Xavier Seron, 2002, p. 8) :

- Les stimuli déclenchent un programme mental de traitement sur les entrées
- Les réponses mettent en jeu un programme mental de sortie
- Les programmes mentaux des sujets varient : comparer, sélectionner, transformer des informations, appliquer une procédure
- Les sujets réalisent un programme mental pour calculer (computer) les réponses à partir des entrées

Les études de traitement de l'information s'intéressent aux *fonctions* qui réalisent le *programme mental* ; méthodes ou procédés qui réalisent cette fonction ainsi que leurs variations selon la tâche, la capacité de mémoire, l'âge et l'expertise des sujets ; aux substrats physiques des algorithmes c'est-à-dire leurs implémentations dans le cerveau (Ibid. pp. 8-9). **Dans la perspective du cognitivisme pédagogique**, les chercheurs essaient d'investir les études faites par le courant constructiviste et le traitement de l'information dans les approches pédagogiques de l'enseignement/apprentissage (Site de l'Université de Mons-Hainaut, unité de technologie et éducation, « Le cognitivisme pédagogique »). Parmi les chercheurs célèbres dans ce domaine J. Bruner cognitiviste d'origine qui a été influencé par Piaget ensuite Vigotsky, Bruner a travaillé surtout sur la perception de la connaissance selon les représentations mentales de l'apprenant, il appelait ce phénomène **la signification** (A. Bertrand, P-H Garnier, 2005, p. 50), nous avons encore Vigotsky qui a participé aussi dans ce courant avec « la zone proximale de développement », Ausubel en plus qui a contribué avec la notion de « l'apprentissage significatif par réception ». Bref Au sein **du néo-cognitivisme**, il existe trois approches : **l'approche socio-culturelle** (explique l'apprentissage par la confrontation d'individus socialement et culturellement différents.), **l'approche socio-constructiviste** (explique l'apprentissage par l'interaction entre pairs faisant

partie d'une communauté ayant un projet commun.), et **l'approche d'intelligence distribuée** (et qui explique l'**apprentissage** à l'aide d'outils / de ressources présents dans l'environnement de l'individu.) Nous pouvons avoir comme notions clés : **étayage, compagnonnage cognitif, communauté d'apprentissage, l'apprentissage collaboratif/coopératif, campus virtuel...**(Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2002)

2. La psycholinguistique

Psycholinguistique (Marie Labelle, 2001, p. 155) est un domaine de recherche qui a l'objectif de dévoiler les mécanismes impliqués dans l'utilisation du langage, plus spécifiquement dans la production, la compréhension et l'acquisition du langage, au niveau de **la compréhension de l'écrit**, des recherches psycholinguistiques (Vo Van Chuong, 2003) sont effectuées sur les différents mécanismes de lecture du plus bas-niveau jusqu'au plus haut-niveau, dans ce domaine les chercheurs font la différence entre la lecture dans une langue maternelle et une lecture dans une langue étrangère, pour la première les lecteurs comme déjà acquis les traitements de bas niveau l'accès aux traitements de haut niveau leur sont plus ou moins facile, contrairement pour la langue étrangère car déjà le processus des niveaux lexical et syntaxique qui permettent l'accès à la signification des mots et des phrase, est long et il s'exécute de façon non automatique pour ne pas dire que pour certains cas d'élèves est déficitaire (Ibid.). A cet état de chose les psycholinguistes ont essayé de trouver une solution aux problèmes de lecture loin des donnés para-textuelles et des connaissances antérieurs, la solution réclame

traitements de bas niveau et des **traitements de haut niveau** (Mérine Kheira. Site AEFLE)

Les traitements de bas niveau qui sont les niveaux linguistiques

- *Le niveau graphémique : phonologique : il aboutit à l'identification des graphèmes ou phonèmes.*
- *Le niveau lexical : il permet l'accès à la signification des mots.*
- *Le niveau syntaxique : il aboutit à une forme logique, littérale de chaque phrase soumise ensuite à l'interprétation sémantique.*

Les traitements de haut niveau qui sont les niveaux sémantiques

Ils utilisent à la fois les données issues des traitements précédents et les **connaissances préalables du lecteur**.

- *Le niveau de l'élaboration microstructurale : construction du réseau de propositions représentant la signification du texte*
- *Le niveau de l'élaboration macrostructurale aboutit à une représentation condensée de l'information textuelle c'est en quelque sorte un résumé de texte.*
- *L'élaboration du modèle de situation : c'est à dire la construction d'une représentation (un modèle mental) qui intègre à la fois les aspects contextuels (liés aux parties du texte venant d'être lues) et les connaissances du sujet (liées au domaine et au contexte) (Ibid.)*

Daniel Gaonac'h confirme que l'efficacité de la lecture tient surtout à la possibilité d'interaction entre les différents niveaux des processus « haut-bas » et « bas-haut »

En effet, percevoir, maintenir actives, traiter puis intégrer les informations représentent une **charge attentionnelle** importante qui suppose trois processus cognitifs cruciaux selon Daniel Gaonac'h et Michel Fayol (L. Hamon, et C. Renard, 2006, p. 247).:

-  **l'élaboration d'inférences** qui consiste à extraire l'**information implicite** du texte en reliant des connaissances afin d'établir une continuité dans le texte (exemple : "*Les chiens entrèrent dans la cour. Les chiens ont rongé les os. Les os se trouvaient près de la niche.*" à Inférence : *Les chiens ont rongé les os près de leur niche*) ;
-  **la résolution d'anaphores** c'est la capacité à déterminer quelle entité renvoie à quel substitut (exemple : "Le chien mange sa pâtée. L'animal est affamé." à Anaphore : l'animal = le chien) ;
-  **le traitement des connecteurs** qui touchent trois niveaux : segmentation du texte, intégration des informations qu'ils délimitent et enfin minimisation des inférences erronées en explicitant les liens (causatifs, adversatifs, etc.) qui unissent un segment à un autre.(Ibid.)

III. Les neurosciences cognitives (outil épistémologique)

Remarque :

Les neurosciences cognitives dans ce présent travail forment notre outil épistémologique pour une éventuelle critique du nouveau programme de français.

Les neurosciences cognitives sont issues de la révolution cognitiviste des années 1950 qui a donné naissance au domaine des sciences cognitives à partir de la convergence de plusieurs disciplines scientifiques qui s'intéressaient toutes à l'esprit humain. Elles se sont véritablement constituées en disciplines unifiées vers la fin des années 1970, le nom a été inventé par Michael Gazzaniga et George Miller, chercheurs en neurosciences et en psychologie cognitive. George Miller considère que (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *neurosciences cognitives*) *les neurosciences cognitives (ou psychobiologie) sont le domaine de recherche dans lequel sont étudiés les mécanismes neurobiologiques qui sous-tendent la cognition (perception, motricité, mémoire, pensée,...) c'est une branche des sciences cognitives qui fait appel pour une large part aux neurosciences, à la neuropsychologie, à la psychologie cognitive, à l'imagerie cérébrale ainsi qu'à la modélisation.* Donc c'est une science qui en gardant les disciplines citées par Miller exclut les autres disciplines restantes qui s'intéressent aussi de la cognition comme **la philosophie, l'informatique, l'intelligence artificielle, l'anthropologie...**

1. Quelques définitions utiles :

Neurones miroirs : « Les neurones miroirs désignent une catégorie de neurones du cerveau qui présentent une activité aussi bien lorsqu'un individu [...] exécute une action que lorsqu'il observe un autre individu [...] exécuter la même action, d'où le terme miroir. En neurosciences cognitives, ces neurones miroirs sont supposés jouer un rôle dans des capacités cognitives liées à la vie sociale notamment dans l'apprentissage par imitation, mais aussi dans les processus affectifs, tels que l'empathie. » (Ibid.)

Substance grise et substance blanche : « La substance grise constitue la partie des tissus du système nerveux central se composant les corps cellulaires, des dendrites

et d'une partie des axones des neurones et interneurons ainsi que des cellules gliales » (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *substance blanche*)

la substance blanche forme les parties des neurones qui renvoient l'information et connectent entre elles les différentes zones du cerveau donc la substance blanche permet une meilleure connexion entre les zones du cerveau (CERI, 2007, p. 206)

Charge mentale : « il s'agit de la définition des seuils dans le niveau de contrainte de tâches particulières, au delà desquels l'astreinte qui en résulte pour les opérateurs lors de l'exécution de ces tâches est excessive et se traduit par une baisse de la performance (principalement du point de vue de la qualité), une apparition de symptômes de fatigue, une augmentation des risques d'incidents ou d'accidents, une insatisfaction accrue pour les opérateurs... » (J-C. Sperandio 1980, p. 15)

Capacité de raisonnement dans l'abstrait : est un processus cognitif qui permet la manipulation des concepts, pour obtenir de nouveaux résultats, en faisant appel à différentes lois, quelque soit leur domaine. (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *raisonnement , pensée abstraite*)

Capacité de prise de décision : est un processus de raisonnement, qui s'appuie sur des arguments rationnels ou irrationnels, lors d'un besoin ressenti d'agir. (Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *prise de décision*)

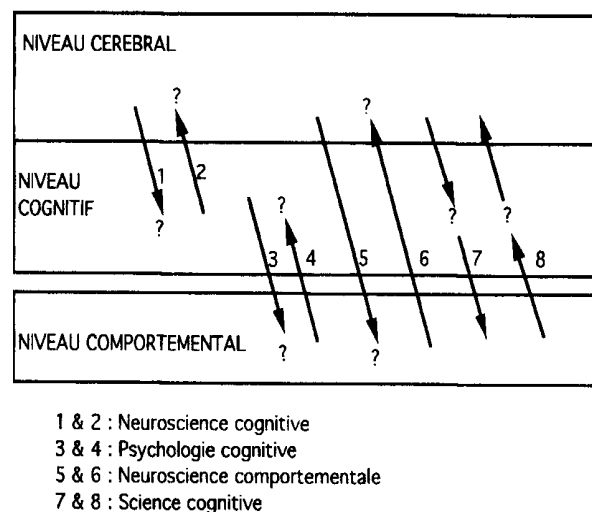
2. La différence entre la psychologie cognitive et les neurosciences cognitives :

Remarque : La psychologie cognitive est la branche fondatrice scientifique de l'approche préconisée pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie en général et au cycle secondaire en particulier, il s'agit bel et bien des fondements scientifiques de L'approche par compétences.

Pour ce qui est de différences entre la psychologie cognitive et les neurosciences cognitives (ou les recherches neuroscientifiques)(CERI, 2007,P. 209) c'est que les chercheurs des deux sciences procèdent par des perspectives opposées, les neurosciences cognitives mènent ses recherches sur le fonctionnement cérébrale, ensuite les connaissances qu'elles peuvent déduire vont être transiter à un niveau

comportemental de l'apprentissage, c'est-à-dire que les connaissances des neurosciences cognitives apportent des éclairages sur les comportements de l'individu ; cependant pour la psychologie cognitive c'est à partir de ce qu'on comprend, on observe des expériences des individus lors de leurs apprentissages que les psychologues cognitivistes élaborent leurs connaissances, et c'est par la suite qu'ils vont chercher en quoi la recherche cérébrale contribue à les-éclairer. Tout ce qui vient d'être dit ne va pas sans mentionner que les recherches neuroscientifiques à leur tour quand elles atteignent les limites, feront appel à la psychologie cognitive (les courants sociocognitifs et la psychologie du développement) (Ibid.)

Tiberghien et Jeannerod dans « Pour la science cognitive: La métaphore cognitive est-elle scientifiquement fondée ». De la *Revue Internationale de Psychopathologie*, à la page 174



À partir de ce schéma nous pouvons dire que la psychologie cognitive se situe à un niveau distinct de celui qu'ont les neurosciences cognitives ou même les neurosciences comportementales

3. L'acquisition explicite de la langue étrangère et l'automatisation:

L'acquisition des langues étrangères est (Heather Hilton, 2005) **un processus mental d'acquisition d'un nouveau système de connaissances** . Dans la perspective du traitement de l'information (neurosciences cognitives) l'acquisition implicite de la Langue étrangère qui résulte vers des *performances précises, fluides et rapides*, prend beaucoup de temps peut-être Plus que pour l'acquisition implicite de la langue première, parce que le cerveau est déjà consacré à la langue première,

et la langue étrangère dans ce cas est en rivalité avec les ressources de cette langue. La majorité des apprenants d'une langue étrangère n'ont pas le temps de contact suffisant avec cette langue pour leur permettre un bon fonctionnement de l'apprentissage implicite (la dimension implicite dans les langues touche les connaissances non-explicites c'est-à-dire les connaissances procédurales); pour compenser le manque de contact, les chercheurs dans ce domaine ont recouru vers une *méthodologie de taille* : **l'identification des démarches explicites nécessaires à l'acquisition des connaissances et des automatismes pour une utilisation efficace de la langue étrangère** ; cette méthodologie n'est pas nouvelle sa, première utilisation été dans la méthode audio-orale en France au milieu des années 1980, mais elle est reproduite dans les théories de l'apprentissage contemporaine sous une autre forme de *Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire* , car **l'acquisition de nouveaux automatismes cognitifs dépend de l'entraînement et de la répétition des procédures d'utilisations de certains réseaux linguistiques**(Ibid.)

Voici un schéma qui explique les étapes hiérarchiques pour acquérir les connaissances en général, du niveau débutant à l'expert, (à chaque étape ou réseau peut correspond une ou des procédures langagières à enseigner appelés *réseaux linguistiques*) :

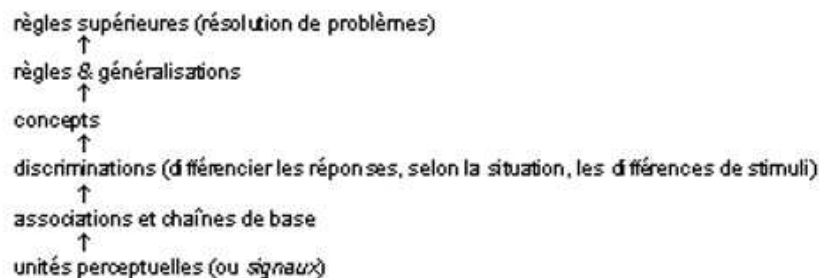


Tableau 2 : La Hiérarchie des connaissances (Gagné 1985, 31-61)

Disponible sur : http://cle.ens-lyon.fr/26320018/0/fiche_pagelibre/

Donc pour l'acquisition de la langue étrangère il faut **un travail procédural explicite et répétitif** qui est nécessaire à la mise en mémoire et **l'automatisation de certains éléments du réseau de la langue étrangère**. Un entraînement répétitif ne fait que le commencement d'un *apprentissage langagier performant*, pour la *procéduralisation* du savoir, il faut exercer les connaissances d'une manière renouvelée dans des *activités langagières normales : interaction verbale, écoute, lecture, rédaction...* Les tâches interactionnelles et communicatives fournissent aux apprenants des moments de traitement de la langue étrangère, qui déclencheront des **réglages implicites du réseau mnésique**.(Ibid.) Au moment où le réseau de la langue étrangère est suffisamment riche pour permettre la réception et la production efficace du sens, la base des connaissances linguistiques pourrait s'augmenter plus implicitement ; les chercheurs dans ce domaine ont calculé que l'acquisition des nouveaux mots lors d'une lecture ne peut se réaliser que si 95% jusqu'à 98% des mots du texte sont déjà connus et reconnus automatiquement par le lecteur.(Ibid.)

4. La latéralisation du langage : traitement cérébral des indices acoustiques de la parole.

Le cerveau humain traite la parole dans tous ses aspects : le sens porté par les mots et les intentions exprimées par l'intonation du discours, tout cela est perçus d'une manière globale. Quand nous entendons une langue totalement étrangère nous ne percevons pas les mots qui nous sont inconnus mais nous pouvons discerner le contenu **émotionnel du discours à condition que ce contenu soit fortement significatif : la colère par exemple.** (site cervolang)

Dans toutes les langues du monde, la **dimension prosodique** est, à des degrés divers, toujours **porteuse d'informations importantes**, qu'elles soient de nature purement **linguistique ou affective**. (Ibid.)

Les travaux neuroscientifiques proposent de séparer ces deux composantes du discours et de les adresser simultanément, mais séparément, à chaque hémisphère cérébral, en fonction de ses compétences (Ibid.):

- la dimension linguistique à l'hémisphère gauche, (HG)
- la dimension « musicale » à l'hémisphère droit. (HD)

Cette stratégie sollicite **le cerveau dans sa totalité**, Les choses sont, en réalité plus complexes que cela, nous proposons maintenant une explication plus approfondie concernant le traitement cérébral des indices acoustiques de la parole (toutes les informations sur le cerveau dans cette partie sont prise du même site cité en haut) :

Au cours d'activités d'écoute, d'exposé, de conversation, des aires corticales de HD sont activées dans les aires semblables de HG. Les *deux* hémisphères cérébraux sont donc inséparablement impliqués dans les activités langagières, selon des manières différentes,

Pour comparer la qualité d'identification de sons voyelles et de syllabes consonne-voyelle par chaque hémisphère les chercheurs ont découvert que l'HG a la capacité de traiter les **indices acoustiques ultra-brefs** mieux que l'HD, Plus efficace encore pour le traitement des *phénomènes transitoires des sons de parole*, pour la *discrimination de la durée pour les intervalles inférieurs à 50 millisecondes*. Supérieur à HD pour *la discrimination des consonnes qui ont des fréquences plus élevées et des niveaux plus bas que les voyelles*.

L'Hémisphère droit Aussi efficace que HG pour le traitement des *sons stables* (voyelles, dont la durée est supérieure à 200 millisecondes).

Plus efficace que HG pour le traitement des facteurs prosodiques de la parole transmis par les *fréquences lentes*.

Les deux hémisphères cérébraux coopèrent aux activités de parole en traitant les données acoustiques des *stimuli verbaux* de façon **spécifique et complémentaire**.

Dans le domaine des neurosciences les chercheurs accordait plus d'importance à l'HG parce qu'une lésion gauche entrave la production de parole alors qu'une lésion droite ne détruit pas la parole. Mais la parole sans la participation de HD est **réduite à la seule dimension sémantique, en ce moment elle perd beaucoup de son intentionnalité en perdant sa dimension prosodique porteuse d'émotion et**

d'affectivité surtout qu'il existe des formes de parole qui ne trouvent leur explication et leur visée communicative bien explicitées qu'à travers la verbalisation et la gestuelle, par exemple les appels radiophoniques, dont on a un emploi dans le manuel scolaire à la page 139 et 140 ; Le rôle de HD n'est pas inférieur à celui de HG puisque c'est lui qui ***module la qualité des échanges humains....ce qu'aucun ordinateur ne saura jamais réaliser quelle que soit sa puissance de calcul.***(Ibid.)

5. La découverte des neurones miroirs

Dans ce deuxième apport nous allons faire référence à une discipline assez récente, "la neuroscience sociocognitive" (CERI, 2007, p. 69) qui s'intéresse au cerveau dans un contexte sociale, et explore les mécanismes neuronaux mis en œuvre dans les **processus sociocognitifs**, entre deux personnes ou à l'intérieur d'un groupe plus important ; car les chercheurs de ce domaine ont procédé à l'expérience suivante (Ibid.) : examiner simultanément au scanner le cerveau de deux individus, l'un des sujets qui se contente de regarder l'autre faire quelque chose, au niveau de son cerveau s'effectuent une activation des mêmes zones responsables des mouvements observés sans que le sujet en question bouge. A partir de cette expérience les chercheurs ont dévoilé ce système appelé **miroir** qui tend vers **la compréhension de ses propres actions et celles des autres**, c'est par exemple le cas lorsque nous attribuons des intentions à autrui ou à nous-mêmes, lorsque nous imitons quelqu'un ou nous enseignons quelque chose.

dans un article récent de Giacomo Rizzolatti on trouve des explications sur le rôle fonctionnel des **neurones miroirs**, une de leurs fonctions essentielles est **la compréhension de l'action**. « Il peut paraître bizarre que, pour reconnaître ce que l'autre est en train de faire, on doive activer son propre système moteur. En fait, cela n'est pas tellement surprenant. Car la seule observation visuelle, sans implication du système moteur, ne donne qu'une description des aspects visibles du mouvement, sans informer sur ce que signifie réellement cette action. Cette information ne peut être obtenue que si l'action observée est transcrite dans le système moteur de l'observateur. L'activation du circuit miroir est ainsi essentielle pour donner à l'observateur une compréhension réelle et expérientielle de l'action

qu'il voit. » (G. Rizzolatti, « les systèmes de neurones miroirs », conférence de l'Académie des sciences de France, 2006)

Au-dessus de cette fonction de base, d'autres fonctions dépendent elles aussi du mécanisme des neurones miroirs ; le mécanisme idéal pour l'imitation selon Rizzolatti c'est bien celui des neurones miroirs. Imiter a deux aspects : la capacité de **reproduire** une action observée, et celle d'**apprendre** une nouvelle action par l'observation. « Ces deux classes d'imitation. Il a été clairement établi qu'il est impliqué tout à la fois dans la répétition immédiate des actions de l'autre et dans l'apprentissage par imitation. Toutefois, alors que la répétition immédiate est assurée par le seul système miroir » (Ibid.)

En observant des actions effectuées par un autre, **deux classes d'informations peuvent être obtenues. L'une est « ce » que l'acteur fait et l'autre, « pourquoi » il le fait c'est-à-dire son intention.**

« Dans un panier. L'hypothèse que les neurones miroirs sont impliqués dans la compréhension de l'intention a été lancée il y a déjà plusieurs années, mais ce n'est que récemment que l'imagerie IRM fonctionnelle l'a confirmé, au moins dans certains cas. Les données d'imagerie cérébrale montrent ainsi que le système de neurones miroirs est impliqué dans la compréhension de l'intention. Mais elles n'informent pas quant aux mécanismes sous-jacents. » (Ibid.)

6. Des exemples d'opérationnalisation de la métacognition

Le point de vue des recherches neuroscientifiques vis-à-vis la prise de conscience, par l'apprenant, de ses propres stratégies pour en suite pouvoir les contrôler, se présente dans la citation suivante : « les sciences sociales ont également montré qu'une grande part de l'apprentissage se fait d'une manière inconsciente, et que des savoir-faire et des connaissances "invisibles" sous-tendent les comportements, les actions et les performances de chacun dans toutes les situations de la vie. l'apprentissage conscient est en permanence accompagné d'un apprentissage tacite. **L'apprenant doit reconnaître les dimensions tacites de l'apprentissage avant de pouvoir les contrôler et les utiliser délibérément...** » (CERI, 2007, p.211)

6.1. Les recherches en résolution de problème

Dans les recherches de résolution de problèmes qui ont été poursuivies dans le cadre **de la théorie du traitement de l'information** (il existe un autre cadre qui est la théorie de la forme : la gestalt), on s'est focalisé sur l'observation de ce que faisaient les sujets face à un problème (Patrique Lemaire, 1999, pp. 287-294). Le but de cette approche était d'essayer de trouver des points communs entre les sujets face à des situations-problèmes différentes, ces points communs pouvaient concerner par exemple **les stratégies utilisées par les sujets**. En fait, plus tard, la question est devenue « **quels types de stratégies les sujets utilisent-ils en résolution de problème ?** » et « **est-ce qu'il y a la possibilité d'envisager qu'une même stratégie peut être utilisée pour résoudre des classes différentes de problèmes ?**, par conséquent « **peut-on concevoir que plusieurs stratégies pouvaient être mises en œuvre pour résoudre un problème ?** cette perspective de recherche a largement été développée par la théorie du traitement de l'information en général et par les travaux de Newell et Simon en particulier (ils ont construit une théorie de la résolution de problème appelée GPS (general problem solver) et ont mis au point **la méthode des protocoles verbaux(Ibid.)**, cette méthode consiste à **demandeur aux sujets de verbaliser tout ce à quoi ils pensent** pendant qu'ils cherchent la solution du problème, en cours d'accomplissement de la tâche, ou proposer un questionnaire aux sujets en fin de tâche, **ainsi les psychologues vont faire des inférences sur le type des processus mis en œuvre par les sujets pour résoudre un problème .**

6.2. Le modèle didactique de Büchel

Fredi p. Büchel (Büchel, 2000) a proposé un modèle didactique en quatre phases qui sont suivies d'une manière relativement stricte dans une leçon métacognitive du programme DELF (diplôme d'étude en langue française.). Chaque cycle d'apprentissage (qui correspond à un exercice) est ouvert par une désautomatisation des schèmes automatisés, c'est-à-dire les représentations et les stratégies cognitives déjà stabilisées dans le cerveau de l'apprenant, suivi d'un apprentissage à trois niveaux et terminé par une ré-automatisation des schèmes modifiés, Le cadre social

de la première phase est garanti par la nécessité de travailler à deux. Dans la deuxième phase, la confrontation de sa propre représentation avec celle d'autrui est généralisée à l'ensemble de la classe. L'automatisation qui est choisie comme phase finale est sollicitée à raison de ne pas former une surcharge cognitive dans la mémoire de travail. Pour Büchel Le rôle principal du facteur social (la mise en groupe) est le déclenchement des conflits cognitifs, dans la première phase, et le contrôle sociocognitif dans la deuxième phase.

Voici un tableau récapitulatif (Büchel, 2000)

Phases didactiques d'une leçon DELF(diplôme d'études en langue française)	
Phase I	Désautomatisation des schémas automatisés grâce à une prise de conscience de sa propre manière d'apprendre, et ceci par la confrontation non médiatisée avec les exercices dans un contexte de groupe.
Phase II	Apprentissage des stratégies sous la forme d'une discussion de groupe: A. confirmation des stratégies efficaces déjà acquises B. correction des stratégies partiellement efficaces C. remplacement des stratégies inefficaces par de nouvelles stratégies.
Phase III	Optimisation des processus ralentis ou perturbés
Phase IV	Automatisation des nouveaux schémas

IV. Les objets d'étude des sciences cognitives

L'objectif des sciences cognitives (Site de l'association des étudiants et jeunes chercheurs en sciences cognitives, 2007) est de développer **des modèles permettant d'expliquer la cognition humaine** (la cognition est une opération mentale incluant tout les aspects de la motricité, perception, la pensée, l'apprentissage et la mémoire). Dans le champ scientifique les chercheurs les voient comme des jeunes sciences en plein essor.

Voici quelques thématiques abordées par les Sciences Cognitives :

1. La perception

Elle se résume dans les fonctions et mécanismes à travers lesquels on prend connaissance du monde et de soi-même à partir des **données de ses sens**.

La quête à laquelle les Sciences Cognitives essaient de répondre, est comment notre système nerveux construit des représentations du milieu extérieur immédiat?

Autrement dit, il s'agit d'essayer de comprendre comment notre cerveau traite les informations extérieures telles que les odeurs (olfaction), les séquences visuelles (vision), les surfaces et textures (toucher), les sons (audition), la position de notre corps (proprioception), etc. Il s'agit donc de dire comment ces éléments sont transformés en message nerveux par les récepteurs sensoriels, décrire cet encodage, et décrire comment cette information est traitée par le système nerveux pour que nous puissions nous faire une représentation de ces stimulations.

2. L'apprentissage

Le processus d'apprentissage a une définition variante selon la perspective que les chercheurs adoptent, du cellulaire (biologique) au comportemental, diverges les définitions de l'apprentissage entre les neurosciences et les sciences de l'éducation : « pour les neuroscientifiques, l'apprentissage est un processus cérébral en réaction à un stimulus, alliant perception, traitement et intégration de l'information. Pour les éducateurs, il s'agit d'un processus actif conduisant à l'acquisition de connaissances et entraînant un changement de comportement persistant, mesurable et spécifique. » (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage, 2007, p. 28). Psychologiquement l'apprentissage est un processus permettant de conserver des informations acquises, des états affectifs et des impressions capables d'influencer le comportement, il est la capitale activité du cerveau, il présente une constante modification des structures cérébrales qui dépend des expériences rencontrées, les chercheurs dans ce domaine affirment qu'il correspond à "**l'encodage**" première étape du processus de mémorisation et que son résultat est la mémoire

3. La mémoire

C'est *la capacité à encoder, stocker, et récupérer l'information* ; à ce niveau les chercheurs parlent de *mécanismes mnésiques* qui se réfèrent aux *fonctions de conservation de l'information dans le système nerveux*. La conservation de

l'information peut porter sur des événements du monde extérieur comme sur des éléments issus des états internes du corps : sensations, émotions.

Il s'agit bel et bien de comprendre quelles sont les structures cérébrales employées dans ces mécanismes et de comprendre quels sont les rôles de chacune et comment elles accomplissent ce rôle.

Les chercheurs distinguent trois types de mémoires : *la mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme (MCT) ou la mémoire de travail (MDT).*

- La mémoire à court terme est la capacité de maintenir en mémoire un nombre limité d'éléments à environ 7 items pendant une courte durée dans l'ordre de quelques dizaines de secondes seulement (exemple : retenir un numéro de téléphone le temps de pouvoir le composer). **Lorsque ces informations sont entretenues dans la visée d'être transformées ou reprises**, les chercheurs parlent de **la mémoire de travail**. La mémoire de travail désigne plus particulièrement des processus dynamiques d'actualisation des informations en mémoire et non seulement un stockage passif d'information
- La mémoire à long terme correspond à maintenir les informations pendant des durées de plusieurs minutes à plusieurs années avec des quantités d'informations illimitées ; le fait de maintenir un certain temps une information dans la mémoire à court terme lui permet de la transférer dans la mémoire à long terme pour un stockage plus durable. Dans cette même mémoire il existe trois autres types de mémoires : déclarative, procédurale, et épisodique ou contextuelle (Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2003) (pour plus de détails, voir *La mémoire de travail et la mémoire à long terme(ou profonde)* de ce mémoire.).

4. Le raisonnement

C'est une application de réflexion logique dans **une situation d'argumentation ou de résolution de problème**, les humains dans la production des réflexions et des raisonnements ne donnent pas toutes les solutions envisageables pour ensuite les comparer suivant une logique parfaite ; les sciences cognitives dans cette thématique essaient d'identifier les **stratégies** mises en œuvre pour faire des raisonnements, car il existe des stratégies préétablies

5. Les émotions

C'est un concept général utilisé pour décrire des *états cognitifs particuliers* touchant, entre autres, la peur, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût, et la surprise... Les sciences cognitives tentent dans cette thématique de comprendre quels sont les processus permettant à l'organisme, qui est globalement affecté, de construire des représentations (émotions), cet organisme peut être affecté par des activités internes ainsi que par les stimulations du monde extérieur ; à ce niveau les études portent sur *la reconnaissance de l'expression des visages, les manifestations physiques des émotions (rythme cardiaque, sueur,...), les perturbations cognitives induites par les émotions et au contraire l'apport des émotions dans la prise de décisions et le raisonnement.*

Chapitre IV

L'approche par compétences dans le monde et ses fondements scientifiques

Nous développons ce chapitre, parce que l'approche par compétences figure dans le cadre théorique de l'enseignement du français en 3^{ème} AS., nous présentons les fondements scientifiques de l'approche et ses différentes acceptions. L'APC. (approche par compétences), est une approche didactique choisie par le renouveau méthodologique, donc ses applications vont être aussi analysées par les apports neuroscientifiques.

I. Les fondements scientifiques de l'approche par compétences :

Jean-Marie De Ketele, professeur UCL titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation, en 2006 présente les fondements de l'approche par compétences (Jean-Marie De Ketele, ppt. 2006) sur deux paliers qui sont les suivants :

Les fondements socio-historiques : l'évolution du statut du savoir.

Les fondements scientifiques : les recherches en psychologie cognitive.

Dans ce travail nous prenons uniquement les fondements scientifiques en évitant une étude historique du statut du savoir qui demande une autre investigation amplifiée, pouvant être prise en charge dans des travaux à venir.

« L'APC. N'est pas une spécificité de la didactique des langues, on la retrouve dans tous les secteurs de l'enseignement et, notamment, celui de l'enseignement professionnel. Cette approche, initiée par les recherches de De Ketele, a été concrétisée et développée par l'équipe du BIEF sous le terme de « pédagogie de l'intégration ». » (J-P. Robert, 2008, p. 13), la BIEF c'est la banque d'informations des états francophones.

Les fondements scientifiques de l'APC. résultent de maintes recherches en psychologie cognitive ; Jean-Marie De Ketele avance six apports de la psychologie

cognitive qui ont servi de base à la conception de l'approche en question : nous avons le courant piagétien ; le conflit socio-cognitif ; les travaux de Vygotsky ; le traitement de l'information ; la résolution de problème ; et les travaux de Bandura. Nous allons à présent donner les principes de chaque apport, afin de les mettre en relation avec les pratiques en classe du FLE dans *les applications de l'approche par compétences dans le programme de français 3^{ème} AS*, du présent travail, pratiques qui nous sont explicitement vraisemblables et compatibles avec les fondements scientifiques

Remarque

Les principes des différents apports de la psychologie cognitive de l'APC sont mentionnés chez Jean-Marie De Ketele tout à fait comme les sous-titres qui suivent.

1. Le courant piagétien: constructivisme

- ✓ **Le primat de l'action de l'apprenant**
- ✓ **Le primat de la confrontation à des situations**

Pour les constructivistes européens c'est-à-dire ceux qui se base sur les travaux de J. Piaget (Tatiana Roiron, *Glossaire p4*) et par écart du constructivisme étasunien, l'apprentissage est le résultat d'une interaction de l'individu avec son environnement. Dans cette interaction, l'individu mobilisera un certain nombre de structures cognitives appelées schèmes opératoires (vis-à-vis le stade piagétien préopératoire) ces schèmes opératoires forment bien **les structures cérébrales d'accueil** du nouveau savoir. Ici, l'apprentissage se fait à travers la recherche d'un **équilibre** et que cet équilibre n'est qu'une **rééquilibration** après un **déséquilibre** causée par le contact apprenant/environnement, une rééquilibration qui s'appuie sur deux **processus ou stades** piagétiens :

- **l'assimilation** où l'apprenant essaye d'introduire une situation/information à Sa structure cognitive sans modifier cette structure
- **l'accommodation** où l'apprenant essaye d'intégrer la situation/information qui résiste résultant sur la modification de la structure cognitive.

Le primat de la confrontation à des situations

(Disponible sur: <http://gamosse.free.fr/socio-construct/imagesocio/construct.gif>)



Ancien équilibre

Déséquilibre

Nouvel équilibre

Pour qu'un *processus d'accommodation* intervienne, une tentative *d'assimilation* doit y avoir lieu, et que cette opération d'assimilation provoque un trouble (c'est-à-dire un déséquilibre des structures d'accueil au niveau du cerveau de l'apprenant). C'est ce que Piaget appelle un **conflit cognitif**.

Ce conflit peut être réglé avec l'intervention du *processus de rééquilibration* qui s'effectue à travers l'intégration d'un nouveau schème opératoire (nouvelle structure cérébrale) par l'apprenant et permettra la modification de sa structure cognitive par accommodation entre les structures d'accueil et les nouvelles structures.

Remarque : Lorsque "l'enfant" ou apprenant ne retourne pas à un comportement antérieur (c'est-à-dire stabilisation /maîtrise du nouveau schème de comportement), Piaget parle de **rééquilibration majorante**.

Pour conclure on peut dire que la "théorie de la connaissance de Piaget" tournait autour de "l'épistémologie génétique" qui s'ancre dans une loi biologique fondamentale indiquant que l'organisme (cerveau) possède des structures adaptatives physiquement aux nouvelles situations d'apprentissage ainsi aux nouvelles connaissances, cette adaptation se fait concrètement au niveau des schèmes (ou structures cérébrales).

2. Le conflit sociocognitif

✓ Le courant piagétien

✓ L'apprentissage est un acte social

✓ **Plusieurs sortes de conflits nécessaires**

Dans une brève définition de la **théorie du conflit sociocognitif** E. Bourgeois (Etienne Bourgeois, 1996, p. 130) explique que le cadre de recherche de cette théorie est suggéré, entre autres, par Smedeslund (1966), et qu'on peut prendre en considération aussi certaines problématiques posées par la **psychologie sociale**, notamment celles liées aux **notions de conflit** (traitées par **Moscovici**, 1979), aux **notions d'influence sociale** (traitées par Kaiser et Mugny, 1987) et de la **prise de décision en groupe** (traitée par Doise et Moscovici, 1984), aussi E. Bourgeois cite des auteurs comme **A-N. Perret-Clermont** et **M. Nicolet** (1988), **G Mugny** (1985), **W. Doise** (1988), **J.M. Monteil** (1987), **Gilly** (1988.) qui se sont consacrés au travail consistant à mettre en évidence les **processus sociaux qui interviennent dans le développement cognitif**(Ibid.) et voici quelques travaux célèbres dans ce champ:

C'est Doise et Mugny qui ont étudié le **rôle des interactions sociales** entre pairs dans le **développement de l'intelligence selon une perspective piagétienne** (Tatiana Roiron, *Glossaire p4*). Un rôle important est connu au **conflit cognitif** mais dans un cadre différent de celui de **Piaget** un autre rôle qui est reconnu : Doise et Mugny en présentant leur problématique du **conflit sociocognitif** démontrent que les confrontations entre individus suscitent ces conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, *l'interaction sociale est constructive* dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. **Un premier déséquilibre interindividuel** apparaît dans le groupe de travail puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue différents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque **un deuxième déséquilibre** de nature **intra-individuelle** : l'apprenant est amené à repenser, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (Académie de Lille, *glossaire Lexique de modèles et de concepts pédagogiques et de la psychologie de l'éducation*, 2006, p. 7). Cette perspective, est un moyen de "*penser notre propre pensée*" qui vise la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui (c'est la théorie de la métacognition).

Doise et Mugny, développent un *modèle en spirale avec succession alternée de phases* (Ibid. p.6), commençant par la *confrontation interindividuelle* en suite la *construction de schèmes cognitifs* ou de nouveau savoirs , et ses nouveaux savoirs vont être à leur tour un objet de confrontation interindividuelle, et ainsi de suite. **Les deux chercheurs ont fait une transposition didactique de la théorie de Vygotsky** (zone proximale de développement, développée en dessous) concernant les *apprentissages médiatisés* (Alain Taurisson, « La zone proximale de développement ») qui tirent le *développement actuel* de l'apprenant vers le haut à travers *la médiation d'un adulte ou d'un pair expert*, pour pouvoir en suite travailler seul avec autrui à un niveau supérieur.

W. Doise et A-N. Perret-Clermont (Tatiana Roiron, *Glossaire p4*) ont mis l'accent sur *l'intervention des pairs dans l'apprentissage* (socio-cognitivist), c'est-à-dire si l'apprenant fait face à un **grand nombre de partenaires**. ça peut influencer sur ses stades de développement (ici on fait référence aux stades piagétien)

En effet pour les deux auteurs, si on place un **apprenant conservant** (qui ne veut pas coopérer) **et un autre non conservant** devant la même situation de **conflit cognitif**, **trois possibilités** se présentent à l'apprenant non-conservant :

- soit il maintient sa position
- soit il **adopte la position de l'autre sans modifier sa structure cognitive**; en quelque sorte laisser l'autre travailler à sa place sans chercher à comprendre
- soit après négociation, il adopte le point de vue de l'autre en réorganisant sa structure cognitive (c'est-à-dire que l'enfant a atteint la rééquilibration majorante).

Les études menées sur la base de ce modèle d'expérience montrent que les apprenants **progressent dans la maîtrise de la conversation lorsqu'ils ont** l'opportunité de **discuter avec des pairs** à propos de "l'expérience", l'essentiel que l'apprenant ait cette opportunité de **confronter ses réponses incorrectes** avec celles des partenaires même si ces dernières ne sont pas complètement correctes, mais il est important aussi que *l'écart cognitif* entre les partenaires **ne doit pas être**

trop important pour qu'ils puissent se construire une représentation commune de l'objet étudié (Ibid.).

Cette interaction avec les pairs est **avantageuse** pour le ***sujet plus avancé*** et pour le ***sujet plus faible***, car dans une telle situation, l'apprenant est confronté à un conflit qui n'est pas purement de nature cognitive mais aussi sociale. La valeur du conflit sociocognitif est dans le fait qu'un **conflit interindividuel** est **plus difficile à négliger** qu'un conflit individuel avec un nouveau savoir. Le désaccord se situe dans la relation avec autrui ce qui provoque généralement ***un processus de négociation*** pendant lequel on est conduit à exposer ses arguments, à se justifier. Grâce à l'interaction sociale (Ibid.).

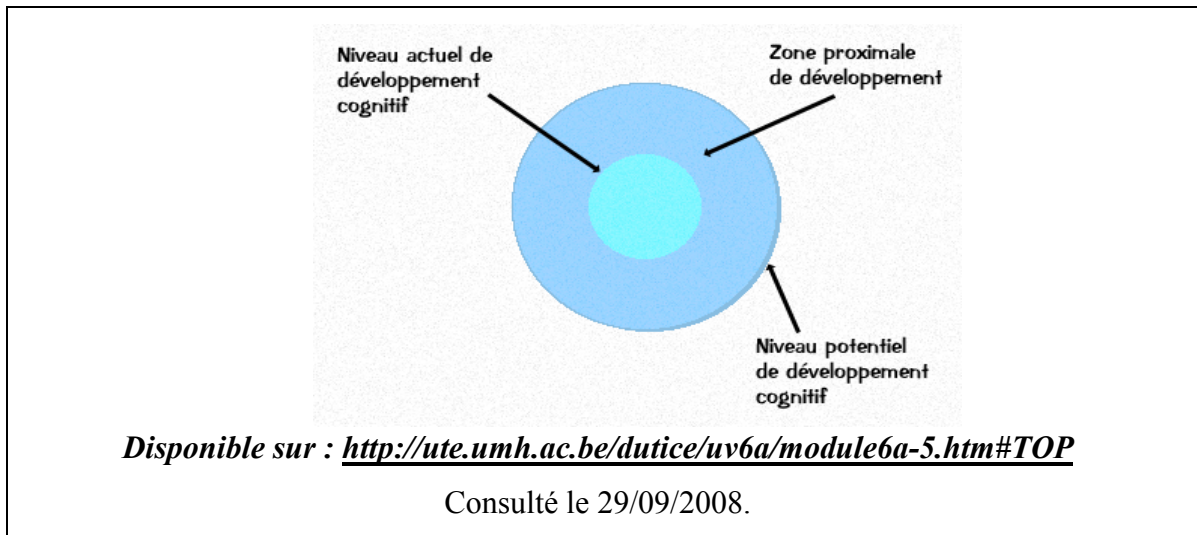
3. Les travaux de Vigotsky

- ✓ **La zone de développement proximale**
- ✓ **La nécessité de l'adulte à un moment cruciale**
- ✓ **Le déclic de la mobilisation des ressources**

3.1. La zone de développement proximale

La définition que donne **Vygotsky** de la **zone proximale de développement** (L'encyclopédie libre en ligne : *wikipédia, La zone proximale de développement*) est la suivante : c'est la distance entre le ***niveau de développement actuel*** (qu'on peut le déterminer à travers la façon de laquelle l'apprenant résout des problèmes seul) et le ***niveau de développement potentiel*** (qu'on peut le déterminer selon la manière que l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est soutenu par **l'adulte** ou lorsqu'il travaille avec d'autres **apprenants d'un niveau plus avancés**).

Autrement dit, le *développement actuel* marque ce qu'un apprenant maîtrise déjà seul, et ce qu'il est capable de mettre en œuvre de façon autonome pour résoudre un problème. La zone proximale marque ce qui peut être comme prochaine étape de son développement actuel pour une éventuelle interaction sociale (avec un **adulte** ou avec ses **pairs**) soit effectuée.



3.2. La nécessité de l'adulte à un moment crucial

Cette distinction entre "*développement actuel*" et "*zone proximale*" permet à Vigotsky (Maryvonne Sorel, 1994 p.45) de préciser le sens du développement qui se fait à travers *la médiation sociale* d'un *pair expert* ou d'un adulte. Le **médiateur adulte doit, limiter son assistance dans la zone proximale de développement pour permettre à l'apprenant d'aller au-delà de ses compétences ou capacités actuelles**, si l'**assistance** est d'un niveau plus élevé que cette zone de développement ne se réalisera pas.

Le **médiateur** intervient entre l'apprenant et son environnement. Dans une société donnée, l'enfant/apprenant ne peut pas tout redécouvrir lui-même il a besoin de l'intervention d'un **adulte** (parent ou enseignant) à un moment donné

3.3. Le déclic de la mobilisation des ressources:

Le médiateur doit aussi permettre *l'intériorisation des procédures acquises dans l'interaction sociale* (Philippe Meirieu, cours n° 16 : « Vygotsky, enseignement, apprentissage et développement mental »), c'est-à-dire que l'apprenant s'approprie de nouvelles procédures ou de nouveaux procédés au même temps que les nouveaux savoirs, ces procédures sont à la base de l'acquisition des savoirs (démarche d'enseignement), une fois les procédures intériorisées par l'apprenant, elles peuvent apparaître quand c'est nécessaire lors d'une tâche ; donc on appelle *les opérations d'intériorisation des procédures* : **le déclic de la mobilisation des ressources**, et

l'opération de l'utilisation des procédures intériorisées : mobilisation des ressources. Après l'intériorisation des procédures l'apprenant peut les réutiliser de façon autonome, c'est à dire les intégrer dans son nouveau *développement actuel* « Le médiateur doit également permettre **l'intériorisation des procédures acquises dans l'interaction sociale** pour que l'apprenant puisse les mettre en œuvre de façon autonome, c'est à dire les intégrer dans le développement actuel » (Maryvonne Sorel, 1994, p. 45)

3.3.1. Le déclic de la mobilisation des ressources et la théorie de la métacognition:

Il n'en demeure pas moins que les travaux de Vigotsky ont servi de base pour la théorie de la métacognition, dans la mesure où l'aspect du déclic de la mobilisation des ressources a été repris par de nombreux chercheurs (en particulier Bruner) et développé en **stratégies cognitives et métacognitives**

Remarque : Nous allons développer la théorie de la métacognition avec les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives, parce qu'elles ont un lien direct avec la cadre théorique du nouveau programme de français en 3^{ème} année secondaire

3.3.2. Définition de « la théorie de la métacognition » et ses origines :

Depuis que Flavell a lancé le concept de métacognition en 1977 (M. Alonso, D. Py, T. Lemeunier, 2007), celui-ci a connu des inspirations considérables dans le domaine de l'éducation où on assiste : à **un changement de paradigmes éducatifs**, des paradigmes d'enseignements aux paradigmes d'apprentissage ; et à **un nouveau statut donné à l'apprenant**, qui est considéré comme acteur et coresponsable de son apprentissage ; en fait « le concept métacognitif » été apparu chez Flavell mais les germes de la théorie de la métacognition se trouvent dans les travaux de Vygotsky qui ont été pris comme base en suite par **la psychologie sociale de la**

cognition et la théorie du conflit sociocognitif (l'une des théories de l'apprentissage lancée par Moscovici, A-N. Perret-Clermont, Mugny et Doise.)

« la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (J.H. Flavell, « Metacognitive aspects of problem-solving ». In Resnick and all : *The nature of intelligence*, 1976, p.232)

3.3.3. La métacognition communément en éducation :

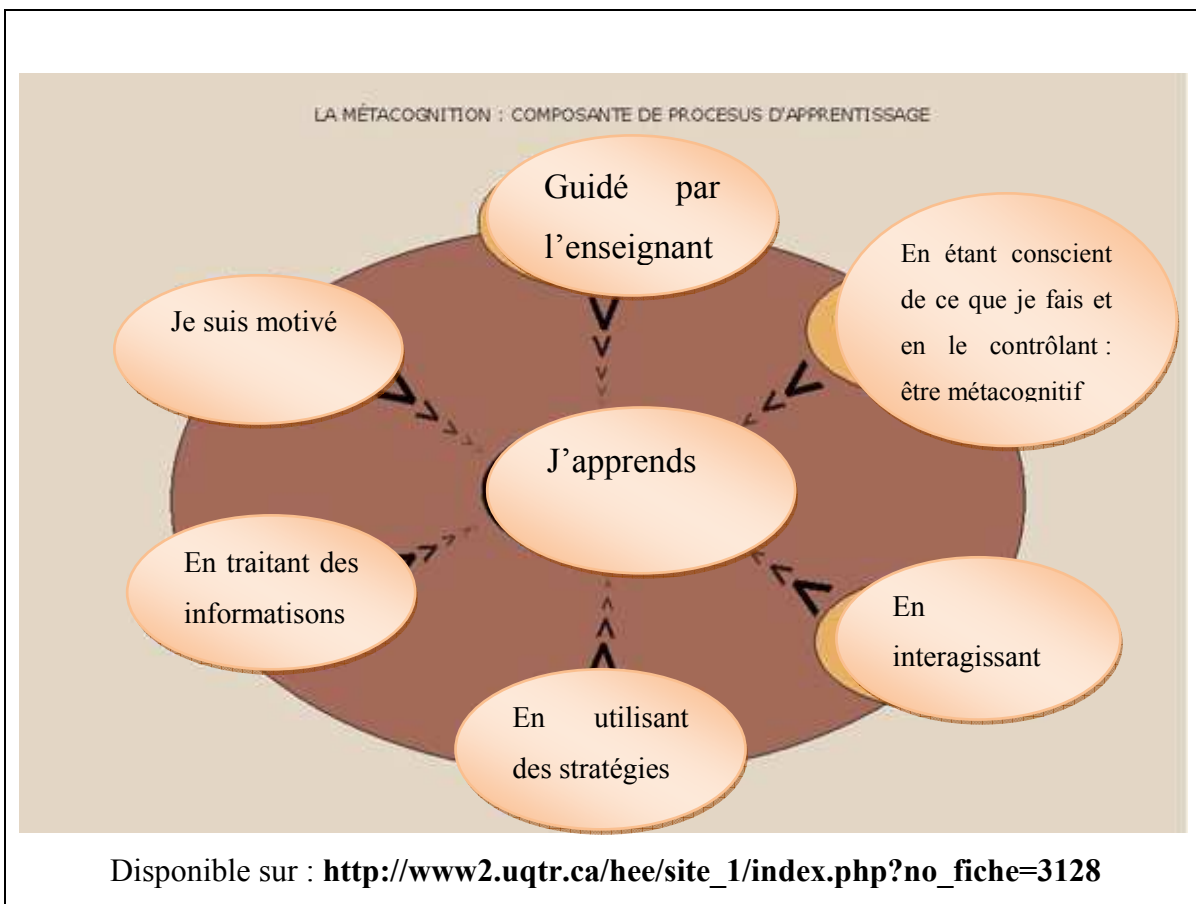
Quelle est la place de la métacognition dans les apprentissages?

La métacognition est profondément liée aux autres composantes de l'apprentissage, selon une conception contemporaine de l'apprentissage issues de maints apports de psychologie cognitive. Pour apprendre (J-L Wolfs, 1999, p. 28), l'élève doit **s'impliquer mentalement** afin de sélectionner l'information, d'établir des liens entre ses savoirs et les nouveaux savoirs, d'organiser ses connaissances et d'utiliser ses ressources de manière pertinente à raison de modifier et réguler ce qu'il possède déjà en fonction des nouveaux besoins (apports du courant constructiviste piagétien). Lorsqu'on parle de métacognition, on doit montrer que l'élève **prend conscience de ses activités mentales** et il peut **contrôler la façon dont elles se déroulent**.

Le schéma dessous montre que la métacognition est une composante de l'apprentissage, au même titre que d'autres composantes. Ce schéma montre que la motivation est indispensable pour apprendre et que l'élève peut apprendre mieux s'il interagit avec ses pairs et s'il profite d'une aide par l'enseignant.

La métacognition concerne l'apprentissage, quand l'élève traite les informations selon ses connaissances et ses compétences (**stratégies cognitives**), et quand il sent le **besoin d'utiliser consciemment des stratégies pour faire ce traitement de façon efficace (stratégies métacognitives), l'utilisation consciente des stratégies**

cognitives est mise en œuvre à travers la découverte d'une autre stratégie utilisée par autrui, cette dernière déclenche une opération d'autocritique pour l'élève, vis à vis ses propres stratégies, une autocritique qui peut déboucher sur une autorégulation des stratégies cognitives .



Si on parle des stratégies métacognitives des élèves, on doit parler de leurs stratégies cognitives liées aux différents processus mentaux, « nous désignons par le terme « métamémoire » ce que le sujet sait sur la manière dont il a mémorisé ; on peut s'intéresser également à ce que le sujet sait sur son processus de compréhension, il s'agit alors de la méta-compréhension... dans quelques recherches on s'est aussi intéressé aux connaissances ou aux perceptions du sujet relatives aux processus mentaux qui se déroulent dans des situations de problèmes. » (Bernadette Noël, 1997, p. 10)

La métacognition est d'abord un objet d'apprentissage selon le schéma ci-dessus, c'est « *apprendre à apprendre* », parce que l'élève peut apprendre à être métacognitif (la médiation et le déclic de la mobilisation des ressources). La métacognition est un

processus mental qui implique une prise de conscience de sa propre façon d'apprendre (stratégie cognitive) ainsi qu'un contrôle sur celle-ci. La métacognition n'est pas un comportement qu'on peut observer directement, car c'est une opération mentale effectuée sur des activités mentales. Ainsi, un élève agit de façon métacognitive lorsqu'il fait le bilan de ce qu'il sait par rapport à un problème ou une situation donnée et qu'il décide d'utiliser les stratégies qu'il possède pour contrôler son apprentissage dans cette situation, **donc à ce niveau on peut dire les opérations mentales : faire le bilan de ses propres stratégies vis-à-vis une situation d'apprentissage donnée, contrôler ces stratégies, essayer de les ajuster et de les rendre adéquates à la situation d'apprentissage ; forment bien un processus de mobilisation de ses propres ressources cognitives**

3.3.4. Les stratégies d'apprentissages

La recherche sur les **stratégies** d'apprentissage (L. Duquette, D. Renié, 1998, p.1) Dans le domaine de l'éducation en général, s'est intéressée aux applications de **la théorie cognitive**. On a les études de Dansereau par exemple qui visent l'enseignement des **stratégies** loin d'une discipline particulière cherche à développer **des programmes basés sur les compétences intellectuelles et affectives de base**. ses études se focalisent sur les capacités de traitement, les limites de ressources de l'élève et sur ses **caractéristiques affectives** (les appréhensions). En fait, certains chercheurs de ce courant d'études veulent identifier les différents facteurs qui influencent l'utilisation des stratégies d'apprentissage. D'autres chercheurs qui ont intégré la **composante stratégique** dans leurs modèles : Oxford s'est inspiré de Dansereau en éducation et de O'Malley & al se sont inspirés d'Anderson en psychologie. Oxford différencie les **stratégies directes** (celles qui concernent directement la langue) **des stratégies indirectes** (celles qui concernent la gestion générale de l'apprentissage) alors que O'Malley et Chamot distinguent les **stratégies métacognitives** basées sur **l'auto-régulation** qui permet d'établir un plan, de prendre conscience de son fonctionnement et de l'évaluer, et les **stratégies cognitives** basées sur **la tâche d'apprentissage** et les **stratégies socio-affectives** qui sont

basées sur *les interactions avec les autres pour l'apprentissage et la prise de conscience de son état affectif* (Ibid.).

4. Le courant du traitement de l'information

- ✓ **Apprendre est un processus de traitement de l'information**
- ✓ **Mémoire de travail et mémoire profonde**
- ✓ **Le processus de mobilisation**

Remarque :

Avant de commencer le développement du courant de traitement de l'information nous devons mentionner que toutes les définitions et explications dans cette partie sont prises des Glossaires en ligne de l'université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Et que nous changeons rarement le style des auteurs de peur que le sens altère, surtout qu'à des lieux ces définitions scientifiques sont déjà résumées.

4.1. La conception de l'apprentissage dans la perspective de traitement de l'information

Dans le cognitivisme, le concept d'apprentissage a donné lieu à trois modèles différents dont le traitement de l'information (Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2002), qui met l'accent sur les étapes permettant la mémorisation (représentation par récepteurs sensoriels ou mémoire sensorielle -> mémoire de travail -> mémoire à long terme). Dans la perspective de traitement de l'information on considère que le cerveau ne fonctionne pas selon une réalité qui est identique pour tous, mais il fonctionne à partir de représentations qui varient d'un individu à un autre. Les représentations mentales sont le résultat de reconstructions personnelles de ce que l'apprenant reçoit de son environnement, la perception même est dépendante de ce qu'il a déjà en mémoire, c'est-à-dire toute chose perçue par le cerveau va être reliée aux représentations déjà stabilisées dans ce cerveau ; la réception (par les sens) changeant en perception (perçue par le cerveau) pour qu'elle devienne

représentation doit passer par un processus de traitement de l'information en trois étapes(Tatiana Roiron, Stéphane Lattion, 2003) qui sont la mémoire sensorielle, la mémoire de travail, et la mémoire à long terme

4.2. La mémoire de travail et la mémoire à long terme(ou profonde)

Dans la perspective de traitement de l'information, la construction des représentations mentales partant d'un stimulus se fait à travers trois phases (Ibid.) :

4.2.1. La mémoire sensorielle :

Qui est une sorte de filtre des informations captées par les sens qu'on appelle *registres sensoriels* c'est la perception

4.2.2. La mémoire de travail (MT) :

Après la première étape ces informations seront *encodées* ou reliées physiquement dans le cerveau le processus de cet encodage tout être humain le possède mais la manière dont il se fait diffère d'un individu à un autre, là nous sommes au niveau des stratégies d'encodage dans la mémoire de travail. La mémoire de travail définit par Miller : est une zone de stockage temporaire des informations (moins de 30 secondes), et d'une capacité limitée (7 ± 2 éléments/informatios) qui peut être augmentée en structurant les informations (c'est l'une des stratégies d'encodage dans la MT : la structuration des informations). Parmi les stratégies d'encodage dans la mémoire de travail nous avons la célèbre répétition mentale que peut partager le plus grand nombre d'apprenant et le travail de structuration pendant l'encodage de l'information au niveau du cerveau est différent d'un individu à l'autre

Les chercheurs du courant de traitement de l'information s'occupant de l'objet d'étude "apprentissage" avancent que : Les informations quelques soit leur nature (visuelles, auditives, olfactives...), sont encodées sous forme auditive (concernant la boucle cérébrale de langage verbal) dans la mémoire de travail (les informations visuelles aussi sont recodées sur base phonétique), et elles sont immédiatement disponibles.

Nous avons en tête de proue des chercheurs qui ont étudié les processus de mémoire, Baddeley qui propose un modèle touchant deux dispositifs de maintien de l'information en mémoire de travail :

- **La boucle articulatoire** basée sur un codage auditif (processus inconscient);
- **Le calepin** (aide-mémoire) **visuo-spatial** basé sur un codage visuel (intervient dans des tâches spatiales).

4.2.3. La mémoire profonde ou à long terme (MLT) :

Enfin, la mémoire de travail est déchargée par un transfert des informations vers la mémoire à long terme. La mémoire profonde ou à long terme (MLT) est la fin de toute information qui doit être retenue plus longtemps que ce que permet la mémoire de travail. Elle appréhende trois configurations différentes qui peuvent entretenir des interactions différentes (Ibid.):

- **la mémoire déclarative** (ou sémantique) qui est relative aux faits et aux concepts, c'est-à-dire aux savoirs à caractère général (ex: *un fauteuil est un meuble*, l'outil qu'on écrit avec s'appelle stylo, dans la semaine il l'a sept jours...).
- **la mémoire procédurale** qui est relative aux procédures et savoir-faire (ex: savoir lacer ses chaussures, savoir rédiger une phrase simple en français, savoir exprimer son opinion...). Cette mémoire est plus résistante que la mémoire déclarative (ex: *en ayant appris la dactylographie, les doigts se placent automatiquement sur le clavier, sans pour autant qu'on soit capable de dire où se trouve la touche*).
- **la mémoire épisodique** qui est relative aux situations, elle contient un ensemble d'expériences personnelles situées dans le temps (ex: *à mon 10^e anniversaire, j'ai reçu un vélo*).

Les informations en MLT sont intégrées à **ce que l'individu connaît déjà**. Pour cela la MLT a une capacité et une durée illimitée de ces informations. **La récupération** dépend des **indices provenant de l'environnement et des stratégies de récupération mises en œuvre par le sujet**. Un des problèmes de récupération d'une information stockée en MLT est par exemple le "mot sur le bout de la langue".

Selon le modèle de Atkinson et Shiffrin, l'information est traitée à travers trois entités pour être stockée en MLT: les registres sensoriels, la MT et la MLT(Ibid.).

Les stimuli de l'environnement sont traités par les registres sensoriels qui **filtrent l'information de façon très sélective**. L'information ne peut rester qu'un quart de seconde dans les registres sensoriels, au-delà, elle doit être intégrée à la MT pour persister. Là, elle est encodée pour être transférée vers la MLT. La **MLT contrôle rétroactivement le fonctionnement des registres sensoriels en manipulant le processus de filtrage des informations et en définissant ce qui parviendra jusqu'en mémoire de travail**.

Plusieurs chercheurs dans le domaine en question avancent qu'il ya un **double encodage** lorsque celui-ci est à la fois **visuel et verbal au niveau de la MLT**. Par exemple grâce à une double présentation de l'information: verbale et iconique, ce **double encodage améliore la mémorisation**.

Dans le traitement de l'information *les modalités d'organisation des connaissances* mettent en évidence **l'importance des connaissances antérieures dans l'apprentissage**. En effet, tout apprentissage laisse des traces dans la MLT, de sorte qu'un **ré-apprentissage** consiste en fait à **réactiver ces traces et à en créer d'autres**. En effet, ce sont les **indices de récupération** des informations qui **se perdent**. C'est pourquoi un bon apprentissage pour **une bonne mémorisation doit mettre en place plusieurs indices (chemins) de récupération**

4.3. Le processus de mobilisation des ressources :

4.3.1. La mobilisation des ressources et l'apprentissage significatif :

Les apprentissages significatifs concernent l'élaboration de relations entre ce que l'apprenant connaît et ce qu'il est en train d'apprendre. Les avantages des apprentissages significatifs sont :

- **Leur durabilité**, car ils sont ancrés dans ce que l'élève connaît déjà.
- **La diminution de la charge mentale** car l'apprenant ne se perd pas dans trop de détails qu'il ne connaisse pas grâce au mécanisme de l'héritage qui fait que l'apprenant commence à se débrouiller et s'en

faire sortir avec les connaissances "héritées" des précédents apprentissages ,

- Ils favorisent la généralisation et le transfert des informations (au niveau de la mémoire à long terme) grâce à un encodage en profondeur des connaissances

L'apprentissage significatif partage avec la **théorie métacognition la caractéristique de la mobilisation des ressources** que possède l'élève parce que l'apprentissage significatif va permettre de mettre en avant les informations déjà connues.

4.3.2. La mobilisation des ressources, Les conceptions préalables et l'organisation des curriculums en spirale

Jerome Bruner à la base des travaux de **Vigotsky** propose une transposition du principe de **la zone de développement proximale en éducation**, qui va aboutir à un autre principe concernant l'organisation des curriculums en spirale ; dans la théorie constructiviste de Bruner les nouvelles connaissances chez l'apprenant sont fondées sur les connaissances courantes ou préalables, **le rôle de l'enseignant ou du didacticien ici est de les-ajuster ou les-formater pour les-améliorer en avançant sans déboucher à l'excès ; comment un tel rôle peut toucher la mobilisation des ressources ? Le fait de tester les connaissances de l'apprenant pour les-remédier c'est une mobilisation des ressources qui lui sont propres.**

5. Le courant de la résolution de problème

- ✓ **L'importance de l'analyse de situations- problèmes**
- ✓ **L'importance de la confrontation de la variété et de la diversité des situations- problèmes**

« Le domaine de la résolution de problème est l'un des domaines clés en psychologie cognitive [...] l'activité de résolution de problème est certainement l'une des plus enrichissante sur le plan de la connaissance de la cognition humaine. En effet elle met en œuvre pratiquement toutes les opérations de la pensée de plus bas niveau (comme l'encodage de l'information) jusqu'aux activités de plus haut niveaux (comme l'inférence ou le jugement). » (Patrick Lemaire, *Psychologie cognitive*, 1999 ; p. 296.)

Patrick Lemaire avance que Toutes les théories de résolution de problème doivent rendre compte de plusieurs éléments :

- *Comment les buts sont-ils construits ?*
- *Quelles sont les méthodes de résolution ?*
- *Comment les problèmes sont-ils décomposés en sous problèmes ?*
- *Y a-t-il planification et, si oui, comment a-t-elle lieu ?*
- *Comment un apprentissage effectué dans une situation est-il utilisé dans une autre situation ? (ibid.)*

Il existe deux approches théoriques de la résolution de problème, *l'approche gestaliste* et l'approche en terme de *traitement de l'information* (Ibid. p. 266). Il existe plusieurs étapes pour résoudre un problème et les problèmes différents sur la base des processus cognitifs mis en œuvre. Pour résoudre un problème correctement il faut **se construire une bonne représentation du problème et mettre en œuvre des procédures efficaces de recherche de la résolution (c'est le problème bien défini)** (Ibid., p.276-277) ; pour la mise en œuvre de ces procédures efficaces, les psychopédagogues (pédagogues s'inspirant de la psychologie cognitive) lors du renouveau éducatif tendent à voir la résolution de problèmes comme (**Lise Poirier Proulx, 1999, pp. 11-12**), à la fois, *démarche intellectuel complexe, une stratégie d'enseignement utilisée pour susciter l'apprentissage, et une caractéristique d'une situation-problème* ; et comme en psychologie cognitive il n'y a résolution de problème **que s'il y'a réellement "problème"**(Ibid.), dans ce cas, en éducation, les chercheurs, les pédagogues, et les praticiens ne parlent plus de résolution de problème mais d'une situation particulière qui s'appelle **situation-problèmes** (Ibid.) Philippe Meirieu a développé une méthodologie pour enseigner à travers des situations-problèmes (Ph. Meirieu, 1988), cette méthodologie emprunte beaucoup aux courant de psychologie cognitive et pédagogiques (entre autres la pédagogie de J. Dewey). La démarche de la résolution de problème pour Meirieu (Ibid.) est un modèle d'organisation de l'enseignement à partir de la notion de situation-problème. « Son intérêt y est mobilisé par une « énigme » et non renvoyé à un désir préexistant ; il y est explicitement placé en situation de construction de ses connaissances ; il y est proposé une tâche dont la structure permet à tous les

participants d'effectuer les opérations mentales requises ; on y respecte le cheminement de chacun sans, pour autant, renoncer à des objectifs communs d'instrumentation intellectuelle ; on y identifie les résultats obtenus en termes d'acquisition personnelle et on s'efforce de les détacher des conditions de leur apprentissage ; on y intègre un travail métacognitif en mettant en rapport régulièrement les résultats acquis et les procédures utilisées. » (Philippe Meirieu, *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème* ; cahiers pédagogiques - NI 262 - Mars 1988.). dans le guide en question Meirieu parle de 8 principes pour l'élaboration d'une situation-problème qui sont les suivant :

Principe 1

Une pédagogie des situations- problèmes doit s'efforcer pour mettre en place des **dispositifs** où s'articulent explicitement **problèmes et réponses**, où les réponses puissent être construites par les sujets et **intégrées** dans la dynamique d'un apprentissage finalisé (qui est le projet)

Principe 2

La pédagogie de la situation- problème oblige de s'assurer à la fois, de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre un problème sans apprendre.

Concernant **Les différences entre les pédagogies de la réponse et les pédagogies du problème (qui sont les méthodes actives plus la pédagogie du projet)** Philip Meirieu, confirme que chaque *écueil* avait pu réaliser l'interaction problème / réponse, mais les pédagogues auparavant ont recherché des modèles qui privilégient l'un des deux termes (problème ou réponse) et ne prenait pas l'autre en compte, ce qui rend cette interaction *aléatoire* (selon les situations individuelles des élèves)

La méthode expositive magistrale dispose d'une efficacité réelle mais sélective : elle se contente d'apporter des **explications bien accommodées et enchaînées**, elle fait des leçons qui **à terme permettront de résoudre des problèmes ...mais des problèmes rencontrés plus tard**, à la fin du cours, au contrôle, à l'examen, dans la vie ; cette méthode **réussit avec quelques uns grâce aux efforts personnelles**, ajoute Meirieu, *parce que certains individus ont été placés auparavant en face de problèmes auxquels précisément la leçon apporte*

maintenant la réponse, soit parce qu'ils sont capables d'anticiper les problèmes auxquels la leçon pourrait apporter une solution

Les méthodes actives est la pédagogie du projet mettent l'élève face à une tâche capable à le **mobiliser** et par l'occasion **on cherchera à lui faire effectuer des apprentissages.**

Exemple :

Le journal scolaire permet supposément l'acquisition de l'orthographe et si l'explication est subordonnée à l'émergence du problème et le problème à la poursuite d'un projet.

Une telle démarche comme le souligne Meirieu dans *Le Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème* page.11 : *peut, de prime abord, sembler satisfaisante mais elle se heurte vite à deux obstacles importants: d'une part, dans la poursuite d'un projet, rien ne garantie la progressivité des difficultés ; non plus que la même question ne reviendra pas plusieurs fois et ne continuera pas à revenir inutilement quand l'apprentissage aura été effectué ; rien ne garantie également que la bonne question viendra au bon moment. De l'autre part devant une difficulté, est presque toujours, la solution la plus coûteuse et de faire appel à quelqu'un qui résoudra le problème à sa place ou de chercher une solution toute faite.*

Principe3

L'élève dans une situation-problème doit effectuer une tâche qui l'oblige à affronter un obstacle. « il est proposé aux sujets de poursuivre une tâche [...] cette tâche peut ne pas être menée à bien que s'il on surmonte un obstacle [...] qui constitue le véritable objectif **d'acquisition du formateur**. Grace à l'existence d'un système de contraintes [...] **le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle. A l'existence d'un système de ressources [...] le sujet peut surmonter l'obstacle** » (ibid. p.12).

Pour bien expliquer la relation entre tâche, contraintes, objectif-obstacle on propose l'exemple qu'a donné Meirieu dans le même document :

des formateurs chargés d'une remise à niveau en français, pour des jeunes de 16 à 18 ans exclus du système scolaire, s'interrogent : voilà des jeunes, disent-ils, qui ne

*disposent que de quelques centaines de mots de vocabulaire courant et qui sont ainsi privés de toute forme de communication élaborée... comment leur faire acquérir ce vocabulaire qui leur fait tant défaut ? Ils savent qu'il serait bien inutile de reprendre ici tous les procédés des « pédagogies de la réponse » : apprendre des listes par cœur, mémoriser des textes littéraires, tout cela a déjà été essayé et échoué. Ils ont tenté, bien sûr, d'appliquer les techniques proposées par les « pédagogies du problème », le texte libre, le journal, la correspondance... mais sans plus de succès : le manque de vocabulaire, loin de mobiliser les jeunes dans un projet d'écriture, les paralyse en les condamnant à la platitude ; de plus, quand ils ne savent pas dire quelque chose, ils renoncent tout simplement à le dire ! C'est alors qu'un formateur, se souvenant de l'ouvrage de G. PEREC, *La disparition*, - plus de trois cents pages sans la lettre e et une exubérance syntaxique et stylistique extraordinaire - propose le dispositif suivant : la rédaction quotidienne d'un épisode d'un feuilleton mais en s'interdisant chaque jour l'usage d'une lettre différente. L'originalité de la proposition pique l'intérêt des jeunes qui formulent nombre de suggestions complémentaires (tirage au sort de la lettre, jeu pour deviner la lettre manquante, etc.), se mettent en quête de dictionnaires de toutes sortes et se trouvent contraints de chercher et d'utiliser du vocabulaire nouveau. Il restera, bien sûr, à repérer, à décontextualiser et à réutiliser ailleurs ce vocabulaire pour que son appropriation soit complète*

Principe4

Le sujet est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle : une situation - problème, si elle se présente à l'apprenant comme une *tâche à effectuer*, doit être bâtie par le formateur à partir de l'objectif d'enseignement fixé, dans ce cas la situation- problème *peut faire l'objet d'une analyse critériologique et de l'élaboration d'une « fiche de tâche »*, la situation - problème comme elle est conditionnée par une poursuite d'un objectif, elle doit aboutir à l'explication de celui-ci en fin de séquence et à son **évaluation individuelle systématique**.

Principe5

L'essentiel dans la mise en œuvre d'une situation- problème c'est que l'obstacle représente un palier dans le développement cognitif du sujet. Meirieu cite J-L

Martinaud qui a présenté une analyse sur la notion d'objectif en se basant sur la fonction des obstacles dans la connaissance; « il nous semble qu'il faut toujours articuler l'objectif à ce qui est identifié comme représentant un obstacle cognitif pour les sujets. Il faut ensuite placer précisément cet obstacle au cœur de la situation – problème pour en permettre le dépassement ». (Ibid. p. 13)

Principe6

L'obstacle est franchi si les matériaux fournis et les consignes données suscitent l'opération mentale requise « il convient donc que le dispositif de la situation-problème soit construit de telle manière qu'il incarne l'opération mentale requise et permettre ainsi à ceux qui ne la maîtrisent pas encore de l'effectuer quand même ainsi et seulement ainsi, l-obstacle pourra être franchi » (ibid.)

L'acte mental peut être établi lui-même dans le dispositif de travail pour surmonter l'obstacle, *l'apprenant doit opposer, confronter, expérimenter, tirer les conséquences de faire face à, buter sur... comment peut-il y parvenir ? que dois-je lui fournir comme consignes ?*

Principe7

Pour effectuer une même opération mentale chacun doit pouvoir utiliser une stratégie différente. « L'intérêt de la situation-problème tient donc dans le fait qu'elle associe une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel qui peut en être fait » (ibid.)

Principe8

La conception et la mise en œuvre de la situation- problème doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation une **évaluation diagnostique**. Où « des sujets, grâce aux consignes et aux matériaux qui leur sont fournis, mettent en œuvre des compétences qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles » (ibid. p.18)

Meirieu parle d'une évaluation en cours de réalisation du projet qui sera **formative** « si elle contribue à l'identification des procédures efficaces et à une formalisation suffisante de celle-ci pour en faciliter la reproduction » (ibid.)

Et en fin Meirieu indique qu'il faut évaluer l'acquisition elle-même, c'est-à-dire non pas le projet mais l'objectif, par **l'évaluation sommative**

6. Les travaux Bandura

- ✓ L'importance du contexte. Apprendre c'est :
- ✓ non seulement transformer le répertoire cognitif mais susciter la motivation à apprendre
- ✓ Le sentiment d'incompétence apprise et Le sentiment de compétence acquise

6.1. L'impotence du contexte et de la motivation :

Ce qu'on appelle (*de l'apprentissage vicariant à l'auto-efficacité*, 2004) *apprentissage* ne peut se faire qu'en accomplissant une *action* et en faisant *l'expérience de ses conséquences*. Bandura, ne rejette pas cette évidence, mais il ajoute que **cette représentation très commune de l'apprentissage ne recouvre pas toute sa réalité**. Pour lui, ces apprentissages par expérience directe se réalisent le plus souvent *sur une base vicariante*, **c'est à dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux**. *L'apprentissage vicariant* ne dispense pas dans tous les cas de l'expérience directe, mais il **la rend facile et incite à s'y investir (suscite la motivation à apprendre) si les conséquences observées sont positives, d'où l'importance du contexte motivant**.

Le fait de **pouvoir apprendre par observation (l'importance du contexte)** rend les individus aptes d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans recourir à un *processus d'essais et d'erreurs*, affirme Bandura, (Ibid.)

6.2. Le sentiment d'incompétence apprise et de compétence acquise :

La théorie de l'auto-efficacité s'inscrit dans le prolongement de *l'apprentissage vicariant*, cette théorie a pour but de montrer que **la perception de l'individu vis-à-vis ses propres capacités à exécuter une activité, influence et détermine son mode de penser, son niveau de motivation et son comportement**. Bandura postule que les individus cherchent à fuir les situations et les activités qu'ils trouvent

menaçantes, mais ils s'engagent à pratiquer les activités où ils se sentent capables de les accomplir.

« La croyance des individus en leur efficacité a plusieurs conséquences. Elle influence leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression consécutif aux contraintes environnementales, et leur degré de réussite. » (Albert Bandura, 2007, chapitre 1, pp.49)

Pour ce qui est du **sentiment d'incompétence apprise et de compétence acquise** Bandura (Albert Bandura, 2007, pp.9-59.) affirme que L'estime de soi a de multiples origines, et qu'il n'y a pas un remède unique à une **faible estime de soi**. Bandura nous donne l'exemple des individus qui cumulent des compétences limitées, des critères exigeants **d'auto-évaluation** et des caractéristiques socialement dévalorisées ont le plus de risques de **manifester un sentiment envahissant d'absence de valeur personnelle**. Et que ces multiples origines de l'auto-dévalorisation appellent à des mesures correctrices diversifiées sur lesquelles il porte un éclairage dans son ouvrage : *Auto-Efficacité le sentiment d'efficacité personnelle* (2007). Bandura annonce la notion de l'**auto-efficacité** qui veut dire qu'un individu soit convaincu qu'une action est possible et peut être effectuée, comme il annonce la notion de **l'auto-évaluation** (Ibid. p. 23, 25, 26,) qui contient plusieurs activités qui sont les suivantes : *l'établissement d'objectifs, l'élaboration d'un plan pour atteindre ces objectifs, l'engagement de mettre en œuvre ce plan, la mise en œuvre effective du plan, et les actions de réflexion et de la modification ou la réorientation*. « il y a plusieurs sources d'estime de soi et de valeur personnelle [...] l'estime de soi peut provenir d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle ou sur la possession de caractéristiques personnelles [...] lorsque l'estime de soi provient de la compétence personnelle, les gens tirent fierté du fait qu'ils répondent aux exigences de leur critères de mérite. Ils éprouvent de l'autosatisfaction pour un travail bien fait » (Ibid. p. 25)

II. L'approche par compétences dans le monde

Dans cette partie nous allons présenter les différents types d'APC selon la typologie de Xavier Roegiers :

la variation de l'approche par compétences (l'APC.) porte en elle des points de convergences et d'autres de différences (X. Roegiers, 2008, p. 62) :

1. Les points de convergence

Les point de convergence vont nous permettre de s'assurer que telle approche est l'une des APC, sont les suivants

1.1. Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire

(Ibid. p. 63-64), les contenus de l'éducation introduisent une nouvelle dimension aux savoirs qui sont les attitudes ou les savoir-être.

1.2. L'élève est considéré comme acteur principal de ses apprentissages :

Le statut de l'élève et celui de l'enseignant ont beaucoup changés : l'enseignant est devenu le *médiateur*, *l'accompagnateur* et non pas le maître ; l'élève doit avoir la grande part de responsabilité dans les processus d'enseignement/apprentissage, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est crucialement liée à la *mobilisation cognitive* cette activité de l'élève peut se réalisée à travers *les travaux de groupes, la recherches sur Internet, les enquêtes, les projets, le travail individuel...*

1.3. Le savoir-agir en situation est valorisé :

Les *situations complexes* maintiennent une place très importante dans les apprentissages même si, selon des variantes différentes, ces situations complexes interviennent à des moments différents de l'apprentissage.

Certains envisagent les *situations complexes comme source des apprentissages* (situations d'exploration, situations de recherche, situations didactiques...), d'autres comme *aboutissement des apprentissages* (situations d'intégration ou « situations cibles »), d'autres encore sur le *rôle des situations complexes comme moyen d'évaluer les élèves* (situations d'évaluation). (Ibid. p. 64)

2. Les points de différences

Les point de différence qui existent entre les variantes de l'APC, sont à leur tour au nombre de trois :

2.1. *La manière de traduire un profil de sortie, en lien avec les finalités du système éducatif*

La conception du *profil de sortie* traduite dans le curriculum, sont en lien avec les finalités du système éducatif. Le profil relève des orientations politiques de l'éducation, elles-mêmes déterminées par le contexte économique et social, par les valeurs à promouvoir, et surtout par la demande sociale ; **c'est le « Pour quoi ? ».**(*ibid.* p. 65)

La manière dont un profil est formulé et opérationnalisé conditionne le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les *évaluations certificatives*. « Depuis longtemps, particulièrement dans l'enseignement général, le profil de sortie de l'élève a été considéré comme un profil général, en termes culturels et cognitifs, dans lequel les connaissances prennent une large part. Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture. C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curriculums de tradition latine [...] il est sans doute aujourd'hui encore le plus répandu dans l'enseignement général, de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur et universitaire où les épreuves d'évaluation sont encore souvent dominées par la restitution de connaissances. » (Roegiers, 2008, p. 66) Ce qui est favorisé dans cette vision du profil, c'est le *potentiel de l'élève à savoir penser* dans un environnement culturel, à titre d'exemple l'épreuve d'évaluation : la dissertation. Deux autres conceptions du profil de sortie ont émergé depuis une vingtaine d'années, et coexistent aujourd'hui au sein des systèmes éducatifs qui sont :

- *Des profils en termes de standards* (contenant le terme : standard)
- *Des profils en termes de familles de situations* (contenant le terme : famille de situation).

a. Profils en termes de standards :

Les profils en termes de standards (ibid. p. 66) tendent vers une conception où il faut viser, à chaque niveau de formation, une norme à respecter, des listes de : connaissances, habiletés et attitudes qui constituent autant *d'objectifs minimaux de maîtrise*, exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis. Ce type de profil est particulièrement répandu dans le monde anglo-saxon.

Le terme *standard*, choisi pour définir ces objectifs minimaux, reflète une volonté d'*uniformisation*, de *normalisation*, dans une perspective d'*employabilité* où l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à **savoir répondre aux exigences du monde économique, (dans une optique de circulation des personnes et de valorisation des qualifications du monde de travail.)** Cette vision particulière du profil de sortie induit la première conception de l'APC. (*Approche par les standards*)

b. Profils en termes de familles de situations complexes

« Les profils en termes de **familles de situations complexes** renvoient à une autre conception du profil de l'élève : celui-ci doit pouvoir faire face à certaines catégories de situations complexes, de manière contextualisée et personnalisée. » (Ibid. p. 66, 67). Ce type de profil répond surtout à des besoins pour **insérer l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution** ; il répond aussi à un souci de **co-construction de cet environnement par l'élève**. Ces familles de situations se placent dans une perspective *glo-locale* : elles répondent à des préoccupations locales que régionales ou universelles ; **l'élève est considéré à travers son potentiel à savoir agir de manière critique dans un environnement évolutif**. « Cette vision du profil détermine une autre conception de l'approche par compétences, qui s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards. Sa concrétisation la plus répandue à travers le monde est **l'approche par l'intégration des acquis** ou **la pédagogie de l'intégration**. Selon cette approche, l'essentiel est de fournir à chaque élève le **bagage cognitif, gestuel, affectif** qui lui permettra d'agir réellement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable. » (ibid. p. 67) Les compétences sur lesquelles s'appuie cette approche retracent un profil de sortie visé à chaque niveau d'enseignement, pour **l'insertion du jeune**

dans la société, de son engagement dans des activités professionnelles ou de la poursuite de ses études. « Une des caractéristiques fondamentales de cette approche est le fait qu'elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun souci normatif d'uniformisation des contenus de ces familles de situations » (Ibid.). Chaque système éducatif choisit un ensemble de *familles de situations* qui correspondent à son contexte, à ses valeurs.... Le concept central est le concept de *compétence de base*, ou *compétence terminale*.

2.2. Les contenus scolaires

Les contenus qui ont la primauté dans le curriculum, et les différentes façons de les regrouper en disciplines, et/ou en champs disciplinaires ; **c'est le « Quoi ? »**

« Si la conception du profil de sortie a fortement évolué, les contenus présents dans les curriculums ont également subi une importante évolution au cours des dernières décennies. » (Roegiers ibid.) En réalité, les **savoirs** les **savoir-faire** et les **savoir-être disciplinaires** ne sont plus les seuls contenus d'un curriculum. Deux grandes catégories de contenus ont fait leur apparition dans les curriculums qui sont :

- *Savoir-être et attitudes*
- *Capacités transversales*

si on tend à favoriser les *Savoir-être et attitudes (life skills)* dans les curriculums on est au niveau de l'organisation de **nouvelles disciplines**, souvent appelés « **domaines de formation générale** », où même « **domaines disciplinaires** ». Or si on tend à favoriser le regroupement de plusieurs disciplines en champs disciplinaires, l'accent est mis sur les *capacités transversales*. Voici Les différentes conceptions de l'APC qui sont liées à ces contenus :

a. APC. favorisant les Savoir-être et attitudes

« Si l'école doit faire face aujourd'hui à de nouveaux savoirs et savoir-faire consécutifs à l'évolution naturelle des connaissances, elle est également confrontée à la nécessité de prendre en compte cette nouvelle catégorie de contenus que constituent les **savoir-être**, les **attitudes**, ainsi que ces fameux « *life skills* ». » (Ibid. p. 68) ces **savoir-être**, les attitudes, et les *compétences de vie (life skills)*, représentent les *valeurs citoyennes universelles* comme la **coopération**, la

tolérance, la prise de décision responsable, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et de celle d'autrui,... Il s'agit de tout ce qui collabore au « vivre ensemble ».

Dans cette conception, le concept central est le concept de *compétence de vie (life skill)*.

b. APC. favorisant les Capacités transversales

À ce niveau ceux sont les **capacités mobilisées dans les différentes disciplines** qui sont mises en évidence dans les programmes scolaires, ceux sont les capacités de *chercher l'information, la traiter, communiquer de manière efficace*, etc. Ces capacités sont souvent appelées *compétences transversales* (Ibid.)

Elles résultent du besoin de **traiter des questions qui dépassent la perspective disciplinaire**. Dans les écoles, Cette *approche par les compétences transversales* répondait essentiellement à des problématiques de contenus et de savoirs dans les programmes scolaires ; « Aujourd'hui, elle est considérée comme réductrice de la complexité de la vie. Dans la mesure où elle est en prise directe avec les pratiques sociales de référence [...], l'approche interdisciplinaire est orientée vers la **résolution de problèmes** de la vie courante. Ce souci de développer des *compétences transversales* est caractéristique d'une autre manière de comprendre l'APC: pour elle, l'essentiel est de développer un ensemble de *savoir-faire génériques (generic skills)* » (Ibid. p. 68, 69)

Ces savoir-faire génériques sont appelés *compétences transversales* si l'accent est mis sur le fait qu'elles sont communes aux différentes disciplines ; elles sont appelées *compétences-clés (key competencies)* si l'accent est porté sur le *bagage intellectuel* assurant une *mobilité* et une *adaptation* à un environnement qui change. Dans cette approche, les concepts principaux sont les concepts de *compétence transversale* et de *compétence-clé*.

2.3. Les processus d'enseignement-apprentissage.

Les processus d'enseignement-apprentissage (Ibid. p. 69) dans les curriculums : c'est le « **Comment ?** ».

Une cinquième conception de l'APC, en plus des quatre citées auparavant (l'approche par les standards ; l'approche par l'intégration des acquis ; l'approche par les compétences de vie ; l'approche par les compétences transversales.), se définit par rapport à la souplesse ou non des processus d'enseignement/apprentissage prioritaires et les théories de l'enseignement ou de l'apprentissage même :

- à titre d'exemple quant les curriculums présentent des orientations, mais qui restent souples même s'ils recommandent de s'orienter à terme vers des pratiques d'enseignement/apprentissage qui relèvent du paradigme de l'apprentissage (c'est-à-dire qui mettent l'élève au centre des apprentissages), ils s'approprient à l'occasion de pratiques qui relèvent du paradigme de l'enseignement, selon les compétences et les caractéristiques individuelles de l'enseignant.
- Les différentes conceptions de l'APC peuvent être qualifiées de **souples ou encore non exclusives**. En effet, si elles mettent un accent particulier sur certains types de profils ou sur certains contenus, elles reconnaissent toutefois que d'autres profils ou contenus peuvent coexister selon les contextes. La plupart du temps, dans un esprit de réalisme, ces approches sont également souples dans leur façon d'envisager le processus d'enseignement-apprentissage. Les curriculums officiels de certains pays, comme la Chine, se refusent à privilégier l'une ou l'autre approche pédagogique.
- par exemple, le cas des pratiques pédagogiques qui se situent dans le courant socioconstructiviste. Certains chercheurs estiment que ce recours à ces pratiques pédagogiques doit se faire de manière souple, non exclusive. Pour d'autres, ce recours doit au contraire se faire de manière exclusive, c'est-à-dire qu'il oblige à rompre avec certains types de pratiques : des choix épistémologiques doivent être posés clairement si l'on veut parler d'approche par compétences. Selon eux, on ne pourrait même utiliser l'expression « approche par compétences » que si on exclut certaines pratiques d'enseignement-apprentissage actuelles, comme celles qui s'inspirent de la P.P.O. (la pédagogie par objectifs.)

Chapitre V

Quelques pédagogies de l'apprentissage

Ce chapitre est aussi important comme les trois premiers, car la pédagogie du projet et la pédagogie de l'intégration font partie du renouveau méthodologique.

I. La pédagogie du projet

L'apprentissage Par projet est une approche pédagogique (Site oasisfle : « le projet pédagogique ».) dans laquelle les compétences à développer s'insèrent dans un plan. L'attention portée à chaque élève, à ses acquis, à ses intérêts et à ses méthodes de travail est la pierre d'assise de cette approche. La pédagogie du projet forme bien une canalisation des approches et théories cognitivistes abordant " l'Apprentissage" comme objet d'étude, donc elle fait partie de ce qu'on appelle "méthodologie active" (Site du CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) de l'université Lille 1, « Les méthodes actives » qui a comme principaux promoteurs J. Piaget, J. Bruner, et A. Bandura. L'apprentissage par projet, présente plusieurs avantages, il est d'abord une occasion pour l'apprenant d'apprendre dans un contexte signifiant ; en ce moment les apprentissages deviendront pertinents. Le conseil coopératif (CNDP, 2001, p. 5) pour la réalisation des projets favorise les interactions et les discussions entre l'apprenant et ses pairs. Cela va sans dire que la négociation avec le professeur et la coopération avec les pairs, est nécessaire

L'"**apprentissage par problèmes**" ; une approche qui trouve ses fondements dans **les courants humaniste et constructiviste** (Notes de lecture de : Marguerite Altet, *les pédagogies de l'apprentissage*) et le courant de la "**résolution de problèmes**" qui fait partie, en fait, du traitement de l'information (psychologie cognitive) et du **cognitivisme en générale**, c'est à **John Dewey** (philosophe, pédagogue américain 1859 -- 1952) qu'on attribue l'apport spécifique d'une pédagogie de projet et l'apprentissage par problème dans le cadre de la psychologie humaniste (c'est

bien avant la constitution de la résolution de problèmes et de la psychologie cognitive comme courants) , entre autres (Ibid.) précurseurs de la centration sur l'apprenant dans les pédagogies d'apprentissage : Edouard Claparede (1873-1940) ; Roger Cousinet (1881-1973) ; Célestin Freinet (1896- 1966) ; leur perspective se résume dans le fait de considérer l'Homme comme le produit des actions et des émotions comme il est le produit des pensées et de la raison, autrement dit, ces précurseurs ont fait la remise en valeur de l'Homme dans son aspect émotionnel et actif. Dewey comme considéré comme l'un des précurseurs de la centration sur l'apprenant, pour lui (Robert B. Westbrook, 1993, p. 8) les apprenants participent à la préparation des projets, qu'ils vont **exécuter selon une division du travail du type coopératif**, caractérisée par une **rotation fréquente dans l'attribution des rôles** de direction ; **un savoir-faire tel que la lecture, s'acquiert lorsque l'apprenant arrive au stade, où il reconnaît l'utilité de ces savoir-faire, pour résoudre les problèmes qui se posent à lui dans les activités qui forment son « occupation »**(Ibid. p. 9)

Dewey voyait la nécessité de relier les sujets d'étude aux intérêts et activités de l'élève ; Dewey voyait encore la nécessité de relier les activités et intérêts de l'apprenant aux sujets d'étude, le pédagogue John Dewey tend à une **réinsertion des sujets d'étude dans l'expérience**, il invitait les enseignants dans sa théorie pédagogique à faire entrer la psychologie dans le programme, en construisant un environnement où **l'apprenant se trouve confronté, dans ses activités immédiates, à des problèmes** l'amenant à faire appel aux **connaissances et aux savoir-faire des sciences, de l'histoire et de l'art.** (Ibid. p. 4)

Dewey éprouve un énorme attachement à "**la démocratie**" (terme abondamment employé dans l'éducation moderne à titre d'exemple dans la pédagogie différenciée notamment celle de Meirieu, qui tend vers le respect des différences individuelles entre les apprenants (véronique Jobin, 2007, p. 25 et 38).), se révèle clair et net dans sa pédagogie, quand il veut que l'éducation prépare à la démocratie et que l'école soit organisée en **communautés coopératives**, il faut créer un environnements pour inciter les élèves à assumer spontanément les responsabilités

là où ils ont leurs propres appréciations des buts et travaillent avec **intérêt** (Robert B. Westbrook, 1993, p. 5)

II. La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration présente la pratique de classe de l'APC. « cette approche, [APC] initiée par les recherches de De Ketele, a été concrétisée est développée par l'équipe du BIEF sous le terme de « pédagogie de l'intégration ». » (J-P. Robert, 2008, p. 13)

Dans une définition de Roegiers (x. Roegiers, 2009, p.2) sur la pédagogie de l'intégration et son fonctionnement :

La pédagogie de l'intégration est basée sur le principe *d'apprendre à l'élève très tôt à gérer la complexité. Cette complexité* est faite :

- 1) *des acquis scolaires : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être ;*
- 2) *des situations de la vie courante, des contextes que l'élève sera appelé à rencontrer ;*
- 3) *des compétences de vie qu'il sera appelé à mobiliser pour résoudre les situations.*

La progression des enseignements s'effectue selon ce qu'appelle Roegiers un **module d'intégration**, ce dernier s'applique selon une alternance de deux phases : les enseignements *ponctuels*, et les activités de *l'intégration*. Pendant 5 semaines, l'enseignant déploie les ressources essentiels aux compétences (par exemple, les règles de grammaire, la conjugaison, l'orthographe, ...) Ce sont **les enseignements ponctuels**. Roegiers, exige que l'enseignant arrête complètement d'enseigner de nouveaux savoirs à ses élèves pendant la sixième semaine, alors **il doit leur proposer de résoudre des situations complexes** dans lesquelles les élèves doivent transférer ce qu'ils ont appris pendant les 5 semaines précédentes. Les élèves vont travailler individuellement ou collectivement par petits groupes pour résoudre ces situations. Pour les situations complexes Roegiers parle de trois situations complexes de même niveau qui seront proposées aux élèves : ***une pour s'exercer, une autre pour évaluer leurs acquis et éventuellement une autre encore pour remédier à leurs difficultés ou progresser.*** Après ce premier **module d'intégration**,

l'enseignant refait Cinq autres semaines d'enseignements ponctuels, et ainsi de suite quatre ou cinq fois par année scolaire.

2^{ème} partie

Analyse

Chapitre I

Présentation du corpus et les grilles d'analyse

I. Présentation du corpus de la recherche :

Notre corpus devait se limiter aux instructions officielles et au manuel de la troisième année secondaire, mais comme ces derniers ne sont pas vraiment révélateurs, nous avons opté pour d'autres instructions officielles et un guide pédagogique, destinés aux deux autres niveaux du secondaire, il s'agit de la première et la deuxième année. Le fait de réclamer les IO. et le guide des autres niveaux est par besoin d'avoir plus d'informations concernant les approches et théories qui forment le contenu, et les approches et théories qui forment la démarche (méthodologie) de l'enseignement du français dans le nouveau programme 3^{ème} AS. Un programme qui est lancé en fait en 2006/2007

1. Présentation du corpus de recherche de la 3ème AS.

1. Fiche signalétique	Titre : curriculum de français ; troisième année secondaire ; toutes les filières
	Auteur(s) commission nationale des programmes
	Éditeur : office nationales des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2007
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: fascicules (instructions officielles) à structure souple, permettant une exploitation non linéaire	Pour l'enseignant
	Niveaux : troisième année secondaire toutes les filières
3. Public visé	Élèves de classe terminale cycle secondaire âgés entre 16/18 ans mixtes en contexte algérien
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Plan d'ensemble : préambule 1. Finalités de l'enseignement du français 2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire 3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S. 4. Les compétences disciplinaires 4.1. Compétences à l'oral 4.1.1. En réception 4.1.2. En production 4.2. Compétence à l'écrit 4.2.1. En réception 4.2.2. En production 5. Volume horaire 6. Les contenus 6.1.1. Tableau synoptique 6.1.2. Tableaux par objet d'étude

	7. Méthodologie et stratégies 7.1. Démarche d'enseignement/ apprentissage 7.1.1. Conception 7.1.2. Réalisation 7.2. Evaluation 7.2.1. Formative 7.2.2. Certificative 7.3. Situations d'enseignement/ apprentissage 7.4. Utilisation des moyens didactiques Glossaire
5. Objectifs	Offrir une lecture fonctionnelle du programme

1. Fiche signalétique	Titre : Français, 3 ^{ème} année secondaire document d'accompagnement du programme
	Auteur(s) : commission nationale des programmes
	Éditeur : office nationale des publications scolaires
	Date(s) de parution : septembre 2006
2. Descriptif du matériel didactique	Pour l'enseignant ; qui permet une exploitation linéaire mais des informations condensées (dispositif compact)
3. Public visé	Enseignant de français en classe terminale du cycle secondaire toute les filières (Algérie)
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Plan d'ensemble : Préambule 1.le cadre théorique 1.1la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative 1.2.le cognitivisme 1.3.l'approche par les compétences 1.4.les compétences transversales 2.les contenus 3.les objets d'études : le document historique, l'argumentation, la nouvelle fantastique 4.les techniques d'expression écrites et orales : la synthèse de documents, le compte rendu critique, la lettre de motivation, bibliographie
5. Objectifs	Offrir une lecture d'accompagnement du programme

1. Fiche signalétique	Titre : le manuel : troisième année secondaire
	Auteur(s) : Fethi Mahboubi ; Mohamed Rekkab ; Azzedine Allaoui
	Éditeur : office nationale des publications scolaires
	Date(s) de parution : 2008/2009 dépôt légal en 2007
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: -	Matériel collectif (enseignant et apprenant) ; compacts 221 pages qui permet une exploitation non linéaire dans le projet mais entre les projets on doit respecter la répartition annuelle Contenu iconographique : illustrations, photos, documents graphiques (tableaux)
3. Public visé	Élèves de classe terminale cycle secondaire âgés entre 16/18 ans mixtes en contexte algérien
4. Structure du manuel	Nombre de leçons : le manuel est réparti en quatre projets pédagogiques, chacun contient de 2 à 3 séquences
	Plan d'ensemble : il y'a 4 projets pédagogiques selon 4 intentions communicatives : relation de faits historiques, confronter des points de vue, argumenter pour faire réagir, exprimer son imaginaire à travers une nouvelle fantastique
	Récapitulations, contrôles, révisions... : au début de chaque projet il y'a : une évaluation diagnostique pour détecter les lacunes chez les élèves et pouvoir réorganiser la séquence Une évaluation formative pour corriger les failles des élèves après la réception du savoir c'est une sorte de révision au côté des exercices propres à chaque séquence et qui se situent à la fin de chaque séquence dans le manuel Une évaluation certificative qui est un contrôle ou un examen en fin de l'ensemble des séquences (fin de projet)
	Annexes : il y'a deux annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage	N° d'heures, années sur 28 semaines : 112 heures pour les lettres et langues étrangères ; pour les techniques, sciences expérimentales, mathématiques, gestion économie 84 heures
	N° séances par semaine : 4 séances par semaine pour les lettres et langues étrangères 3séances par semaine pou les techniques, sciences expérimentales, mathématiques, gestion économie
	Travail complémentaire (à la maison...) peut toucher n'importe quel moment dans la réalisation du projet

6. Objectifs et finalités :	« ... • la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ; • leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre : • l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ; • la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ; • la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ; • l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. » (curriculum de français, 3^{ème} AS. 2007 P. 8) bref ce sont, la compétence de communication, la culture, et l'autonomie dans l'apprentissage qui sont visés par le programme et se reflètent -sous réserve- dans le manuel

2. Présentation du corpus de recherche de la 2ème AS.

1. Fiche signalétique	Titre : Français, français deuxième année secondaire : guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs
	Auteur(s) commission nationale des programmes
	Éditeur : office nationales des publications scolaires
	Date(s) de parution : 200 ?
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: fascicules (instructions officielles) à structure souple, permettant une exploitation non linéaire	Pour l'enseignant Niveaux : deuxième année secondaire toutes les filières
3. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Plan d'ensemble : I Finalités du document II Fiche technique du manuel III Explicitation de l'appareil conceptuel 1 / Concept de "compétence" 2 / Modélisation du concept d'intégration 3 / la démarche du projet 4 / L'évaluation 5 / La situation – problème 6 / Conclusion IV Pratique de classe 1 / Où l'on va ? 2 / Observation et évaluation d'une séquence d'apprentissage 3 / Observation et évaluation des travaux de groupe V Réalisation 1 / Principes méthodologiques 2 / Stratégie de réalisation VI Configuration des projets Projet 1, Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3 Projet 2, Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3 Projet 3, Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3, Séquence 4 Projet 4, Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3 VII Le fait poétique Textes inclus dans les projets Carte blanche

	Florilège Index des textes Textes inclus dans les exercices Analyse de textes complémentaires Documents 1 -Trois clés de la génétique (texte original) 2 - Une classe agitée (texte original) 3 – Les OGM (infographie) 4 – L'histoire du vivant en raccourci (infographie)
4. Objectifs	Offrir une lecture fonctionnelle du manuel scolaire de 2 ^{ème} année secondaire

3. Présentation du corpus de recherche de la 1ère AS.

1. Fiche signalétique	Titre : curriculum de français ; première année secondaire ; toutes les filières
	Auteur(s) commission nationale des programmes
	Éditeur : office nationales des publications scolaires
	Date(s) de parution : janvier 2005
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: fascicules (instructions officielles) à structure souple, permettant une exploitation non linéaire	Pour l'enseignant Niveaux : première année secondaire toutes les filières
3. Public visé	Âge, nationalité, type : élèves entre 14/16 ans classe de première année secondaire en contexte algérien
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Plan d'ensemble : Préambule 1 - Finalités de l'enseignement du français. 2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire. 3 - Profil d'entrée en 1ère A.S. 4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

	5 - Le cadre théorique. · Linguistique de l'énonciation et approche communicative. · Le cognitivisme. · L'approche par compétences. 6 - Les compétences : · En compréhension : écrit et oral. · En production : écrit et oral. 7 - Les contenus. · Tableau synoptique. · Tableaux par objet d'étude. (activités, savoir-faire méthodologiques, savoir-être). 8 - Les recommandations. · Apprentissage et enseignement. -Démarche d'enseignement/ apprentissage. · Situations d'enseignement/ apprentissage. · Evaluation. -Diagnostic. -Formative. -Certificative. · Utilisation des moyens didactiques. -Manuel -Document d'accompagnement du professeur. -Les documentations audio-visuelles. 9 - Glossaire.
5. Objectifs	Offrir une lecture fonctionnelle du programme

1. Fiche signalétique	Titre : Français, 1 ^{ère} année secondaire document d'accompagnement du programme
	Auteur(s) commission nationale des programmes
	Éditeur : office nationales des publications scolaires
	Date(s) de parution : 200 ?
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: : fascicules (instructions officielles) à structure souple, permettant une exploitation non linéaire	Pour l'enseignant
	Niveaux : première année secondaire toutes les filières
3. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Plan d'ensemble : Préambule I. La démarche pédagogique du projet I.1. Le déroulement du projet I.1.1. La phase de conception (niveau pré-pédagogique) - L'évaluation diagnostique I.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique) a. Les activités b. Les exercices c. L'évaluation formative I.1.3. L'évaluation certificative a. Les défauts de l'évaluation classique et ses limites b. La situation cible (ou situation d'évaluation) II. La construction d'un questionnaire d'évaluation II.1. Les items à réponses choisies II.2. Les items à réponses construites II.3. La notation II.4. Les grilles d'évaluation III. Les domaines d'apprentissage III.1. L'écrit III.1.1. La compréhension de l'écrit - L'approche des textes III.1.2. La production de l'écrit III.2. <u>L'oral</u> III.2.1. Compréhension de messages oraux III.2.2. Production de messages oraux III.3. Comment aborder la grammaire au secondaire ? IV. Les objets d'étude IV.1. Le discours de vulgarisation scientifique

	IV.2. La lettre ouverte à visée argumentative IV.3. Le fait divers IV.4. La nouvelle IV.5. Le fait poétique V. Les techniques d'expression écrites et orales V.1. La prise de notes V.2. Le résumé V.3. Le Curriculum Vitae V.4. L'exposé oral V.5. La reconstitution de texte Glossaire Bibliographie
4. Objectifs	Offrir une lecture d'accompagnement du programme

II. Grille d'analyse

Notre analyse se répartit sur deux paliers, les instructions officielles ; le guide du manuel et le guide pédagogique du manuel.

1. Analyse des instructions officielles

A partir des instructions officielles, nous allons essayer d'explicitier toutes les pratiques éducatives : didactiques, pédagogiques, et linguistiques, et montrer comment le renouveau méthodologique les articule, tout en débusquant les éventuelles déviations ; l'objectif principal est de critiquer ces pratiques selon les apports des neurosciences cognitives.

2. Analyse du manuel et du guide du manuel

L'objectif dans cette partie, est d'explicitier la transposition du cadre théorique dans le manuel de l'élève et le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, pour pouvoir ensuite, l'évaluer selon notre outil épistémologique : les neurosciences cognitives. Nous essayons aussi de débusquer, à partir du manuel et du guide du manuel, les démarches concernant :

- ✓ la compréhension de l'écrit.
- ✓ La production de l'écrit.
- ✓ Et la grammaire.

Les trois démarches seront aussi analysées à travers les apports des recherches neuroscientifiques.

Chapitre II

Analyse des instructions officielles

Dans ce chapitre, nous analysons le cadre théorique et méthodologique, du nouveau programme 3^{ème} AS. , à partir des instructions officielles (notre corpus pour ce chapitre) : les curriculums et les documents d'accompagnement 1^{ère} et 3^{ème} AS ; nous nous référons de temps à autre au manuel et au guide pédagogique du manuel, pour illustrer et bien expliciter, aux lecteurs, les contenus non révélateurs, de quelques instructions officielles (IO.)

I. Le cognitivisme et le choix algérien dans les IO.

Dans les instructions officielles, concernant l'enseignement du F. L. E., dans le cadre théorique révélant la conception de l'apprentissage, figure le "cognitivisme", et comme ce dernier constitue tout un paradigme, il convient de préciser :

- Il s'agit de quelle science parmi les sciences cognitives constituant ce paradigme? et si elle en fait réellement partie ?
- Les aspects dits cognitivistes dans le programme du français troisième A.S. (*Document d'accompagnement du programme, français 3^{ème} AS. 2006, p. 4*) se résument en quatre points qui sont les suivants :
 - *le **conflit cognitif**, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications **des structures cognitives**.*
 - *l'élaboration des **structures de connaissance** est progressive, selon des **paliers et des stades**.*

- *le **déséquilibre cognitif** chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un **désaccord interindividuel**.*
- *les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la **structuration du savoir** et d'autre part au niveau de la **démarche intellectuelle**, qui permet et d'atteindre ce savoir.*
- *les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir "inerte" mais comme une structuration intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en **mobilisant toutes ses ressources**.*

Après la citation de ces points, nous allons essayer de trouver les origines où s'ancrent les notions et concepts mentionnés en haut en caractère gras

Les concepts de « conflit cognitif », « le déséquilibre cognitif », « la structuration du savoir », **sont issus du constructivisme et du socioconstructivisme**. Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage, qui met en avant **l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet à partir d'éléments déjà intégrés**. Il considère **l'organisme (cerveau) comme possédant des structures adaptatives aux nouvelles situations d'apprentissage ainsi aux nouvelles connaissances**. Nous voyons bien que c'est l'explication du quatrième point cité en haut.

Piaget considère que l'apprentissage, est le résultat d'une **interaction entre le sujet et son environnement**, est un processus dynamique de **recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement appelé "assimilation -- accommodation"**, c'est ce processus dynamique qui forme les paliers et les stades pour l'élaboration des structures de connaissances, premièrement qu'il existe d'abord une tentative d'assimilation de manière à ce que **les structures d'accueil** ou comme les désigne le document d'accompagnement : **structures cognitives** adéquates soient mobilisées (structures cérébrales) et que les éléments qui font l'objet de l'apprentissage soient reliés à ce que le sujet connaît déjà ; deuxièmement que l'assimilation échouée crée

un **déséquilibre** qui conduit à un **conflit cognitif** ; et finalement que le conflit soit **régulé** par une **rééquilibration majorante**. À ce niveau nous voyons clairement que les explications qui viennent d'être présentées sont en conformité avec le deuxième point cité plus haut. A l'issue des détails donnés pour la théorie piagétienne, nous pouvons conclure que **ces détails s'incluent sous le constructivisme qui est réellement l'un des courants cognitivistes**

Pour le socioconstructivisme, il explique très bien le troisième point adopté dans la démarche d'enseignement du F. L. E., en troisième A.S., où le **déséquilibre cognitif** peut-être aussi causé par le désaccord interindividuel. Dans le socioconstructivisme, l'apprenant est d'abord et avant tout un "être social" qui dispose d'une **marge de manœuvre cognitive** : zone à l'intérieur de laquelle des apprentissages non directement accessibles, le deviennent grâce à **la médiation efficace d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle d'un expert**, cela se voit dans l'explication de la démarche du projet dans le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs 2ème AS. « Aussi l'apprenant est-il impliqué dans un projet comme partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il "apprend à apprendre" par une recherche personnelle et collective dans une relation de partenariat avec ses condisciples et ses enseignants - formateurs qui, eux aussi, s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir – faire. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, p. 9)

II. Comment l'approche communicative est conçue dans les IO.?

1. L'approche communicative et le cognitivisme en 3ème AS:

Dans le curriculum de français 3ème AS. Page 8, les concepteurs du programme, présente parmi les finalités de l'enseignement du français ce qui suit :

« Sur un plan plus spécifique, l'enseignant du français doit permettre : l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs. »

(*Curriculum de français*, 2007, p. 8). Nous trouvons aussi parmi les points du profil de sortie à la même page :

« Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. » ;

à partir de ces passages nous pouvons dire que le *savoir savant* dans notre étude, est **la communication** dans une langue étrangère qui est le français, le programme de 3^{ème} AS. Adopte la récente conception de la communication qui se base sur les apports de la pragmatique linguistique, particulièrement la linguistique de l'énonciation et l'ethnographie de la communication (apports de Hymes), il s'agit donc de l'approche communicative, voici le passage qui l'illustre :

« Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. [...] Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes

(compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). »

En haut nous montrons comment le programme conçoit la communication dans la langue française, maintenant nous présentons comment le programme conçoit l'enseignement/apprentissage de cette communication, c'est-à-dire la démarche d'enseignement/apprentissage

A la page 4 du document d'accompagnement 3ème AS. Nous trouvons ce qui suit :

« **le cognitivisme** : les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser qui sont à la base de ce programme [...] »

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. »

Le cognitivisme est l'apport scientifique qui est à la base de la démarche préconisée lors du renouveau méthodologique, c'est selon ses principes que les concepteurs du programme ont élaboré des méthodes pour l'installation des compétences chez les élèves.

Dans les passages suivants nous trouvons des explications qui concernent le choix de l'approche par les compétences, les compétences disciplinaires et les compétences transversales :

« L'approche par les compétences :

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. » (*Document d'accompagnement du programme, 3^{ème} AS. 2006, p.5*) ;

« Les compétences transversales :

[...] résoudre des situations problèmes, maîtriser des démarches, prendre et traiter de l'information, [...] savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire, savoir synthétiser l'information, savoir élaborer un plan... » (Ibid.)

« Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire :

[...] Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur. Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution [...] Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse. Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. » (*Curriculum de français, 2007, p. 9*)

Selon les citations dessus et les fondements théoriques de l'approche communicative, nous pouvons conclure que le nouveau programme 3^{ème} AS. Opte pour une introduction du cognitivisme parce que l'approche communicative est dépourvue des fondements scientifiques, cette introduction donne naissance à une nouvelle approche didactique qui est l'approche par les compétences, car nous voyons que cette dernière reprend les compétences de l'approche communicative,

sous la désignation de compétences disciplinaires, et leur ajoute les compétences transversales issues du cognitivisme

2. La dimension non-verbale dans l'approche communicative et les neurosciences cognitives

Dans le curriculum de français 3^{ème} AS. à la page 10 et 11, nous trouvons les compétences à l'oral en réception et en production suivants :

« En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
	• Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu.

Réagir face à un discours	• Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	• Définir la finalité du message oral • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter son propos à son auditoire. • Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	• Etablir le contact avec l'interlocuteur. • Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.

	• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. • Utiliser la syntaxe de l'oral. • Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. • Respecter le schéma intonatif de la phrase.

A partir des deux tableaux nous identifions les objectifs d'apprentissage qui concernent la compétence sémiotico-sémantique, et sont :

En réception :

- ✓ Interpréter un geste, une intonation, une mimique

En production :

- ✓ Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).
- ✓ Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections
- ✓ Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse contresens.
- ✓ Respecter le schéma intonatif de la phrase.

Nous remarquons que l'expressivité (une partie du non-verbal touchant l'oral) ou la dimension musicale et gestuelle figure explicitement parmi les objectifs d'apprentissage à l'oral, mais le programme ne fournit aucun dispositif aidant les enseignants à installer les compétences ci-dessus chez les élèves, il y a seulement des recommandations aux enseignants pour l'utilisation des moyens audio-visuels :

« L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : L'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques. » (*Curriculum de français, troisième année*)

secondaire, 2007, p.26), autres recommandations à la page 16, 18, et 19 du curriculum « **types de support** : Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, ... », « ... Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées », « ...Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers »

Selon l'analyse en haut et selon la valeur donnée à l'enseignement audio-visuel, par deux apports de neurosciences cognitives, l'un sur la latéralisation du langage, l'autre sur la découverte des neurones miroirs, nous concluons que la recommandation à propos de l'utilisation des moyens audio-visuels dans les IO. n'est pas satisfaisante, Les **modalités non verbales** : kinésiques et prosodiques, visant *l'expressivité* sont négligées dans le programme parce qu'il n'existe aucun dispositif audiovisuel ou audio-oral accompagnant le manuel scolaire, en termes de fonctionnement cérébral cela veut dire que seul est sollicité l' *hémisphère cérébral gauche*, gestionnaire de la **dimension purement intellectuelle du langage**, en dépit de l' *hémisphère droit* possesseur des **fonctions de production et de perception de la dimension rythmique, intonative, de la parole, porteuse de l'affectivité**, puisque l'élève pour comprendre le message qui lui est adressé doit concentrer toute son attention sur les mots du discours oral et sur le contenu prosodique.

La stratégie de solliciter **le cerveau dans sa totalité** des neurosciences cognitives n'est pas prise en considération par le nouveau programme.

Nous avons un autre apport neuroscientifique « neurones miroirs » qui sollicite, la méthodologie audio-visuelle, il est remarquable que le fonctionnement cérébral des neurones miroirs converge avec la démarche d'enseignement de la langue dans la MAV, en fait cette dernière utilise le son et l'image, ceux de quoi on a besoin pour imiter, mais il faut que ceci soit d'une manière simultanée, à titre d'exemple, les vidéos.

Revenons aux activités des enseignements ponctuels, voici un exemple des quatre séquences du premier projet, à la page 17 du curriculum de français 3^{ème} AS.

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
• Identification du degré d'implication de l'énonciateur. • Identification des procédés d'objectivation du discours historique. • Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi. • Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse. • A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur. • Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman. • Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s). • Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée. • Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire. • Synthèse d'informations par regroupements de données.	X X X X X X X X X	X X X X X X

Le programme de français pour les classes terminales au secondaire a connu des allègements, à cause de la surcharge des activités, car le nombre de séances supprimées pour les lettres et langues étrangères est 28 séances, et pour les autres filières est 20 séances ; cependant où peuvent les enseignants intégrer les activités d'expressivité citées précédemment ? surtout qu'elles ne sont pas prises en considération dans les activités des projets présentées dans le curriculum, et nous prenons le tableau ci-dessus comme exemple, et elles ne sont pas opérationnalisées, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une méthode pour que les enseignants puissent enseigner aux élèves, comment manifester leurs réactions par l'intonation et respecter les schémas intonatifs... ; il faut ajouter que dans les activités du 2^{ème}, 3^{ème}, et 4^{ème} projet qui sont aux pages 18, 20, 21, 22 du curriculum nous trouvons qu'une seule activité à la page 20 :

 *Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.*

Les recherches neuroscientifiques sont pour l'opérationnalisation des objectifs, autrement dit les employer dans des activités selon une démarche ou procédure, les neurosciences cognitives ont montré (cet apport neuroscientifique est développé à la partie théorique : *l'acquisition explicite de la langue étrangère et l'automatisation*) que l'apprentissage d'une langue étrangère se réalise à travers l'intégration des savoirs nouveaux, et que cette intégration se base sur un entraînement répétitif des procédures et démarches utilisées pour la réalisation des objectifs, selon notre analyse et selon le point de vue neuroscientifique, en haut, nous pouvons dire que le nouveau programme ne contient pas des activités opérationnalisant les objectifs sémiotico-sémantiques, ou en terme neuroscientifique, ne contient pas des procédures et méthodes pour l'enseignement apprentissage de ces objectifs, par conséquent comment l'élève acquit la compétences sémiotico-sémantique à l'oral alors que le programme ne lui fournit pas l'enseignement adéquat.

III. On parle de quelle(s) approche(s) ou théorie(s) linguistique(s) dans les instructions officielles?

Dans le document d'accompagnement du programme de français à la page 3 les auteurs du programme déclarent qu'ils accordent une place plus importante à la linguistique de l'énonciation ainsi qu'aux points qui suivent :

Le contexte d'énonciation (lieu, temps d'allocution) ; le degré d'objectivation du discours ; la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire) ; les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet-texte ; l'opacité ou la transparence d'un texte ;

Jusque là nous pouvons dire que dans le premier et le deuxième point il s'agit de la linguistique de Benveniste puisque on parle du lieu et du temps de l'énonciation et de l'objectivité dans le discours ; pour le troisième point l'utilisation des termes de "locuteur" et "allocutaire", nous pouvons dire que c'est la terminologie de l'Analyse du Discours (Charaudeau, Maingueneau, 2002, P. 170, 350) quand Maingueneau parle de l'acte de discours, comme dans les travaux de p. Charaudeau dans la partie théorique de ce mémoire, on trouve l'acte *allocutif* (ou le locuteur implique l'allocutaire dans son acte d'énonciation et lui impose le contenu de son propos). Pour le troisième point, les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans le texte peuvent être relevées de deux courants : les modalités linguistiques et/ou les modalités logiques, le quatrième point touche l'opacité et la transparence du texte, autrement dit la compréhension de la visée communicative qui peut être explicite comme elle peut être implicite, et à ce niveau c'est *l'étude de l'implicite*

Pour la même référence du programme à "l'objectivité" qui s'appose en fait à la subjectivité **nous avons dans la bibliographie du Document d'accompagnement du programme 3^{ème} AS .un ouvrage de C. Kerbrat- Orecchioni : *l'énonciation. De la subjectivité dans le langage* aux éditions Armand-Collin, la quatrième**

édition, 1999, dans cet ouvrage Kerbrat- Orecchioni poursuit le travail d'E. Benveniste en abordant autres types de subjectivité (Ibid. 553)

Dans le document d'accompagnement aux pages 3 et 4 nous trouvons aussi ce qui suit :

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

à ce niveau nous pouvons parler de la problématique de *la référence* et de l'inférence dans l'acception *étendue* de l'énonciation dont nous parlons à la partie théorique en question, parce que le fait de parler des déterminations psychologique, idéologique, et culturelle veut dire qu'on extrait la signification des productions langagières d'un niveau extra- linguistique qui est la réalité référentielle, en les-mettant en parallèle avec d'autres productions langagières opposant d'autres réalités

À la page 6 du même document il y'a ce qui suit :

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base....Du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,

Dans le document d'accompagnement 1^{ère} AS. Dans la description de *l'approche des textes* page 10 :

*Analyser l'acte de communication c'est travailler sur l'énonciation C'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect **pragmatique** du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?).*

Et dans *la production de l'écrit* page 11

*...un texte est un **acte de communication** : il est écrit dans un but, pour un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière.*

Ces extraits parlent de ***l'acte de communication*** autrement dit *l'intentionnalité* du locuteur décidant la forme du discours, c'est ce qu'on étudie dans la théorie des actes de langage de (l'approche anglo-saxonne de l'énonciation), car au départ on étudiait les actes de langage aux niveau des énoncés, mais maintenant on le fait au niveau des textes ou des discours (Charaudeau et Maingueneau, 2009, p. 18 et p. 359) et qu'on les appelle ***acte de discours*** (Ibid. p. 17)

A la page 4 du document d'accompagnement les concepteurs du programme citent la *compétence textuelle*, comme une partie intégrée dans la compétence de communication : « une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). » ils abordent aussi dans les "tableaux d'objets d'étude" de la page 16 jusqu'à la page 21 du curriculum, des objets d'étude au niveau textuel, là où on aborde l'organisation textuelle (organisation de l'appel, les séquences, les rythmes du récit, l'introduction et la chute du récit, structure complexe de la nouvelle, la chronologie et le rapport au présent) ;

Dans le document d'accompagnement de la page 7 jusqu' à la page 9 les auteurs du programme parlent de l'argumentation dans le discours d'Histoire : « Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide des faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets[...]L'une des spécificités du discours historique est qu'il emprunte au « narrable » et à « l'argumentable ». Ce qui se dit et

s'écrit n'est jamais ni aléatoire ni « innocent ». Il faut donc envisager le texte historique non pas seulement dans sa visée informative à usage archivistique « traditionnel » mais aussi dans sa dimension pragmatique. » (*Document d'accompagnement*, 2006, p. 8)

A la page 12 et 13 du document d'accompagnement, les concepteurs du programme choisissent entre autres contenus les stratégies argumentatives « **Les stratégies argumentatives** : Le texte argumentatif s'élabore en un aller- retour entre idées abstraites et exemples concrets. La clarté de l'exposition, la progression logique des énoncés de l'ouverture à la conclusion, sont des éléments participant d'une bonne stratégie argumentative. La construction de l'argumentation obéit à des règles, les unes relevant de la rhétorique ou de « l'art de persuader » les autres de la logique. »

Ainsi les différentes stratégies argumentatives dans l'appel et dans le débat d'idées, sont la rhétorique de l'appel qui est la persuasion à travers le style oratoire et ses procédés (anaphore, période, antithèse, les figure de style : métaphore, exemple et récit), la rhétorique dans le débat d'idées : la concession, et la réfutation à travers le dilemme, l'ironie, l'argument de mauvaise foi, et l'argument d'autorité ; les auteurs du programme citent aussi de l'argumentation qui relève de la logique : le raisonnement inductif, le raisonnement par analogie, le raisonnement déductif.

En fin nous pouvons conclure que dans les instructions officielles il s'agit de *l'approche « étendue » et « forte »* de la linguistique de l'énonciation, comme on parle aussi d'autres courants et linguistique : le courant de l'argumentation issue de la Rhétorique traditionnelle, et le courant de l'argumentation issue de la logique (philosophie) ; nous avons aussi la linguistique textuelle mais il reste à savoir si elles sont toutes appliquées dans les analyses du manuel? Cela ne va pas sans dire que la discipline qui fait référence à la linguistique de l'énonciation sous sa forme *étendue*, à la linguistique textuelle, au différents courant qui étudient l'argumentation c'est bien celle de **L'Analyse du Discours** dont le chef de file est D. Maingueneau (Charaudeau et Maingueneau, 2009, pp. 456-457)

IV. La démarche d'enseignement adoptée dans les IO.

La démarche du projet et de la résolution des situations- problème (l'approche par compétences et les pédagogies de l'apprentissage)

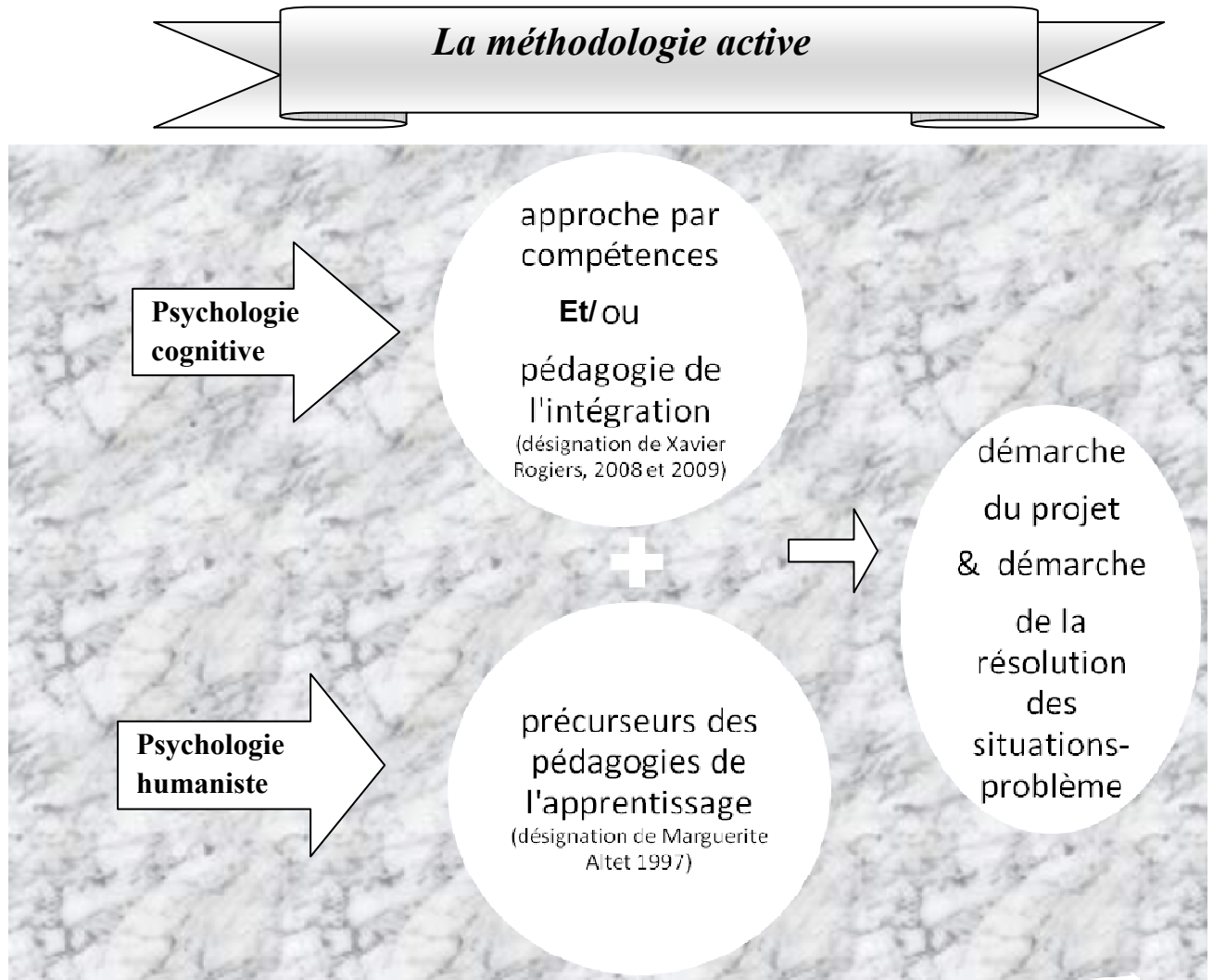
Dans le curriculum de français 3^{ème} AS. les concepteurs du programme présentent la méthodologie suivante : « **Démarche d'enseignement / apprentissage** : La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. » (*Curriculum de français*, 2007, p. 23), et « **Situations d'enseignement / apprentissage**, Situation cible ou situation d'intégration : Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière individuelle. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) acquises en classe.

a - Situation d'intégration par rapport à l'objet d'étude [...]

b - Situation d'intégration pour l'année [...] » (*Curriculum de français*, 2007, p. 25)

Selon ces citations, nous déduisons que le programme de français 3^{ème} AS. préconise **la démarche du projet** et la **démarche de résoudre une situation-problème**, selon les explications présentées à la partie théorique sur la résolution de problèmes, la méthodologie active, et les pédagogies d'apprentissage, nous pouvons conclure que les deux démarches utilisées par le nouveau méthodologique sont le résultat de convergence entre les fondements de l'approche par compétences et/ou pédagogie de l'intégration et les fondements des pédagogies de l'apprentissage, les fondements premiers sont issus de la psychologie cognitive, et les seconds de la psychologie humaniste. Les deux démarches : démarche du projet et démarche de résolution des situations-problème, font partie de, ce qu'on tend maintenant à appeler, **la méthodologie active**

Nous présentons, suivant les données dessus, un schéma récapitulant les deux démarches ainsi que leurs fondements théoriques :



Lorsque nous prenons le cadre théorique des trois niveaux de l'enseignement secondaire, nous le trouvons le –même :

- *La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative*
- *Le cognitivisme*
- *L'approche par les compétences*
- *Les compétences transversales*

Ce qui est différent, sont les contenus, donc la démarche d'enseignement/apprentissage est la-même, seulement nous trouvons des dénominations différentes concernant l'approche pédagogique, dans les passages suivants :

« Un constat s'impose : tous les programmes et les manuels en cours de réalisation, dans le cadre de la refonte du système éducatif, sont inspirés d'une pédagogie systémique » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, p. 5) ;

« Pour Xavier Roegiers qui prône " une pédagogie de l'intégration",[...] Roegiers a présenté deux modèles d'intégration :

Modèle 1

L'intégration des compétences année par année [...]

Modèle 2

Le développement de compétences en paliers progressifs définis pour l'année »
(*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, pp. 7-8)

« **Approche par projet** : approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation. »
(*Curriculum de français*, 3^{ème} AS., 2007, p. 27)

Nous pouvons déduire à partir des citations dessus, que le programme ne fixe pas une seule dénomination de la pédagogie préconisée, car les concepteurs du programme citent la pédagogie systémique, la pédagogie de l'intégration, et la pédagogie du projet ; en réalité la commission nationale des programmes en Algérie n'est pas la source de la réforme éducative, c'est l'UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) le premier responsable de cette réforme, à travers son projet d'appui PARE (programme d'appui à la réforme éducative) « L'objectif de ce programme est d'accompagner la refonte du système éducatif dans l'ensemble de ses implications théoriques et méthodologiques, [...] appui au niveau de la planification et de la formation des formateurs, appui au

niveau de la pédagogie et des modalités d'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, refonte des manuels scolaires, toutes choses de nature à garantir la restructuration qualitative du système éducatif national pour en faire une stratégie de formation qui soit à la fois rationnelle et performante. » (Ministère de l'éducation nationale, *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*, p.15)

Autrement dit ce sont les concepteurs formateurs titulaires de la chaire UNESCO : équipe du BIEF (**B**anque d'**I**nformations sur les **E**tats **F**rancophones), entre autres X. Roegiers, qui ont concrétisé les apports de la psychologie cognitive (les fondements scientifiques de l'approche par compétences), au côté des pédagogies de l'apprentissage.

Comme nous l'avons vu précédemment, les démarches adoptées dans les instructions officielles, sont le projet pédagogique et la résolution des situation-problèmes ; le document d'accompagnement du programme 1^{ère} AS. présente les deux démarches comme complémentaires dans les passages suivants :

« Le déroulement du projet :

La démarche pédagogique du projet se déroule en deux phases : conception et réalisation. » (*Le document d'accompagnement du programme 1^{ère} AS*, 2005, p. 2)

« La phase de conception

L'apprentissage s'articule sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio affectifs. Pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut qu'il y adhère. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre.

Quand un apprenant aborde un nouvel apprentissage, il est déjà porteur de représentations (vision du monde et connaissances intellectuelles) et de capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire) que l'action pédagogique doit s'efforcer de faire émerger par **une évaluation diagnostique**.

Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes des apprenants pour y remédier. C'est aussi déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer. L'évaluation s'inscrira dans un processus. »

« **La phase de réalisation** : Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies, les supports, la progression, les activités et les exercices ainsi que les techniques /d'expression adéquates. [...] Il organisera ainsi des **situations d'apprentissage** [...] Pour ce faire, l'enseignement apprentissage s'organisera en **séquences**. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence). Elle peut s'étendre sur une dizaine d'heures. Elle intégrera :

- les activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier,
- des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales,
- des moments d'évaluation formative. » (Ibid.)

Selon le premier passage, en haut, la démarche du projet contient deux phases, la première fonctionne au niveau de la pédagogie, c'est-à-dire, comment l'enseignant organise les interactions : élève/ savoir c'est les pratiques de classe (c'est ce que explique le second passage), et la deuxième phase fonctionne au niveau de la didactique : comment l'enseignant présente le savoir ou il utilise quelle méthode pour approcher le savoir ? (c'est ce que explique le troisième passage).

Le deuxième passage explique aussi que dans la phase de réalisation du projet l'enseignant organisera des **situations d'apprentissage**, et comme nous l'avons analysé auparavant, que la situation d'apprentissage se base sur la résolution d'une situation- problème de manière individuelle, donc la démarche de résolution des situations-problème est une partie intégrée dans la démarche du projet.

1. L'approche par compétences APC. dans les IO.

1.1. Le choix algérien de l'approche par compétences, lors de la réforme éducative (Selon la typologie de X. Rogier)

L'APC lors de La réforme éducative algérienne présente une approche commune à toutes les matières, cela nous incite à chercher, les applications de cette approche dans l'enseignement du FLE en 3^{ème} AS.

Dans un premier volet, et selon les différentes conceptions de l'APC Dans le monde, qui se révèlent dans les différentes pratiques curriculaires (citées à la partie théorique selon la typologie de Xavier Roegiers), nous analysons le type d'APC. Choisi dans les IO.

Voici à présent les passages des instructions officielles qui nous ont permis de préciser le type de l'approche :

- « Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. » (*Curriculum de français*, troisième année secondaire, 2007, p. 6) ;

Selon la citation nous déduisons qu'il s'agit d'un **choix pour les compétences transversales**

- « cette approche s'installe sur la pédagogie de l'intégration qui est bien différente de l'approche traditionnelle [APO. Approche par objectifs] qui est d'un caractère cumulatif. C'est une nouvelle approche qui est reconnue par la dénomination « approche par les compétences » et qui réclame un ensemble de compétences de base à chaque cycle d'études » (Traduit par nous-mêmes de l'arabe du *curriculum de français*, troisième année secondaire, 2007, p.3) ;

A ce niveau il y a **un choix de rupture avec l'APO.**

✚ «favoriser l'intégration des_savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. » (Ibid. p. 7) ; « La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat » (*document d'accompagnement du programme de français, troisième année secondaire, 2006, p.5*)

Pour cette citation c'est le principe de : ***Familles de situations complexes d'intégration*** et c'est **un choix pour l'intégration des acquis ou la pédagogie de l'intégration**

✚ « Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que

connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques. » (*curriculum de français, troisième année secondaire, 2007, p.6*)

C'est le principe de: ***Insertion de l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution***, c'est **un choix pour l'intégration des acquis ou la pédagogie de l'intégration**

✚ « passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. » (Ibid.)

C'est le principe de : ***Un souci de Co-construction de cet environnement par l'élève*** et c'est **un choix pour l'intégration des acquis ou la pédagogie de l'intégration**

Nous pouvons constater que la politique éducative algérienne a fait le choix d'un jumelage de **l'approche par l'intégration des acquis** et **l'approche par les compétences transversales** tout en choisissant de marquer la rupture avec **l'approche par objectifs**.

1.2. Comment certains principes de l'APC. sont opérationnalisés dans les IO. ?

1.2.1. Les opérationnalisations du courant du conflit sociocognitif.

Dans les instructions officielles concernant le nouveau programme, les auteurs de ce dernier insistent sur le **travail collectif entre les élèves dans les deux phases du projet pédagogique qui sont la conception et la réalisation** «Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. » (*curriculum de français*, 3^{ème} AS., 2007, p.23) le travail collectif va aboutir à un travail de coopération où chaque tâche est travaillée par tous les membres du groupes, ou bien de collaboration où chacun prendra la responsabilité d'une tâche différente mais complémentaire ; donc l'apprentissage collaboratif et/ou coopératif, **est composé de conflits sociocognitifs**, les membres du groupes vont se trouver dans des situations où leurs idées peuvent diverger comme elles peuvent converger ; **Le fait de travailler en groupe permet l'émergence de conflits sociocognitifs** lors des négociations entre les élèves «le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel. » (*Document d'accompagnement du programme de français, troisième années secondaire, toutes les filières*, 2006, p.4) ; donc selon la partie théorique développant le conflit sociocognitif le travail de groupe est sensé être bénéfique pour les membres du groupes, singulièrement pour les plus faibles, car en négociant avec les élèves les plus forts ils vont essayer de les suivre tout en changeant de convictions ou d'anciennes méthodes (procédures) pour résoudre les problèmes ; mais il reste à vérifier tout cela :

Dans le document d'accompagnement 1^{ère} AS, les concepteurs du programme présentent, à la page 3, le tableau suivant.

« Exemple de grille d’observation du travail de groupe à l’usage de l’enseignant :

Critères d’observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1. Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2. Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de l’activité ? 3. Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de l’activité ? 4. Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1. Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2. Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3. Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultat	1. Le produit final correspond-t-il à l’attente (objectif de l’activité) ? 2. Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

Pour les interactions dans le groupe nous pouvons dire que les instructions officielles n'exigent que la condition de la négociation, le partage des connaissances, et la co-évaluation, cependant il n'y a aucune indication concernant "l'écart cognitif" entre les membres du groupe

mais le bénéfice que peut porter le travail collectif dans la classe du FLE. 3^{ème} AS. n'est pas assuré, parce que rien ne garantit que le groupe ou tous les groupes vont être composés d'une manière qu'ils couvrent la condition présentée par W. Doise et A-N. Perret-Clermont à la partie théorique du conflit sociocognitif :

- *l'écart cognitif entre les partenaires ne doit pas être trop important pour que les sujets puissent se construire une représentation commune du phénomène étudié*

Si l'enseignant n'intervient pas dans la formation et l'organisation des groupes parce qu'il n'a pas la moindre idée sur "l'écart cognitif" et ses conséquences, le résultat sera comme les études de W. Doise et A-N. Perret-Clermont ont démontré après des études concrètes :

- *soit l'élève maintient sa position*
- *soit il adopte la position de l'autre sans modifier sa structure cognitive; en quelque sorte laisser l'autre travailler à sa place sans chercher à comprendre*

Et dans ce cas l'apprentissage coopératif n'atteindra pas ses objectifs.

1.2.2 Les I.O et les travaux de vigotsky.

a. Quelle est la valeur de "La nécessité de l'adulte à un moment crucial" dans les IO. ?

Dans le curriculum de français 3^{ème} AS. À la page 6, les auteurs désignent l'élève comme "*partenaire actif dans le processus de sa formation*" c'est-à-dire dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire, et savoir-être ce partenariat est entre l'élève et ses camarade et entre l'élève et son enseignant ; à la page 23 les auteurs du programme indiquent que les projets *seront choisis par les élèves après négociation avec le professeur* Quand l'élève prend conscience de l'insuffisance de ses savoirs

ou d'une inadéquation de sa représentation ou de ses stratégies, une aide sera possible par l'enseignant.

b. Le déclic de la mobilisation des ressources dans les IO.

lors de l'acquisition de la compétence l'élève **doit intérioriser en même temps les procédures** qui ont mené à acquérir cette compétence afin de les s'approprier et devenant autonome dans leurs utilisations au futur ; dans le programme de français 3^{ème} AS on accorde une grande importance aux savoirs procéduraux ou méthodologiques :

« type méthodologique, exemples :

- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- savoir synthétiser l'information,
- savoir élaborer un plan » (*Document d'accompagnement 3^{ème} AS p.5*) ;

c'est pour cela qu'on a adopté «des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront "**d'apprendre à apprendre**" pour que cet apprentissage puisse continuer naturellement après sa sortie de l'école. » (*Curriculum de français, 3^{ème} AS. 2007, p.6*)

Si nous prenons le programme de français 3^{ème} AS nous pouvons confirmer que **la classification choisie des stratégies d'apprentissage** par les auteurs du programme est bien celle de **O'Malley et Chamot** et cela se révèle dans la définition des **compétences transversales** citées dans le document d'accompagnement à la page cinq:

Ces compétences peuvent être :

a. cognitives, exemples

- *résoudre des situations-problèmes*
- *maîtriser des démarches*
- *prendre et traiter de l'information*

b. de type **méthodologiques**, exemples:

- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire
- savoir synthétiser l'information
- savoir élaborer un plan

c. **socio-affectives**, exemples

- savoir écouter l'autre
- savoir exposer son point de vue
- être tolérant

Nous remarquons que la classification des compétences transversales est quasiment identique avec celles des stratégies arrêtées par O'Malley et Chamot avec une nuance concernant la désignation de métacognitives, qui est substituer par méthodologiques

Voici des passages sur l'application de la théorie métacognitive dans les IO.

« Ces compétences [compétences disciplinaires] seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude). » (*Curriculum de français 3^{ème} AS.* p. 9)

Donc, pour franchir "l'objectif-obstacle" l'élève doit mobiliser ses différentes ressources : pré- requis pour installer les nouvelles compétences, les capacités stabilisées chez l'élève sont ses différentes stratégies pour la réalisation des tâches

« L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle. » (*Document d'accompagnement, 1^{ère} AS., 2005, p. 2*)

« L'apprentissage s'articule sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio affectifs. Pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut

qu'il y adhère. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre. » (ibid)

« l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». (*curriculum de français 1^{ère} AS.*, 2005, p.1)

« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. » (Ibid. p. 2)

« Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel. » (Ibid. p. 4)

«Aussi l'apprenant est-il impliqué dans un projet comme partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il "apprend à apprendre" par une recherche personnelle et collective dans une relation de partenariat avec ses condisciples et ses enseignants - formateurs qui, eux aussi, s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir – faire. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2^{ème} AS.* p.8)

Quasiment dans toutes les instructions officielles nous trouvons des insinuations sur les compétences (et/ou stratégies) cognitives et métacognitives qui participent

activement dans l'apprentissage et l'installation des nouvelles compétences chez les élèves, c'est le principe de « **apprendre à apprendre** »

Nous voyons qu'il existe une adoption plus ou moins prononcée de la théorie de la métacognition par les instructions officielles, par exemple « l'enrichissement » dans la dernière citation, veut dire que « les partenaires de l'apprentissage » peuvent échanger leurs stratégies et procédures d'apprentissage.

Nous présentons maintenant des citations qui montrent **la mise en corrélation de la théorie métacognitive et de l'interdisciplinarité**:

« **Les compétences transversales** : Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier.

Ces compétences peuvent être :

-  **cognitives**, exemples
 - résoudre des situations-problèmes
 - maîtriser des démarches
 - prendre et traiter de l'information
-  de type **méthodologiques**, exemples:
 - savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire
 - savoir synthétiser l'information
 - savoir élaborer un plan
-  **socio-affectives**, exemples
 - savoir écouter l'autre
 - savoir exposer son point de vue »

(Document d'accompagnement, 1^{ère} AS., 2005, p. 5)

« Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé). »

(Document d'accompagnement, 1^{ère} AS., 2005, p. 5)

« L’articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales (appelées naguère capacités) favorise le décloisonnement des disciplines et les activités d’intégration.» (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs ; français 2^{ème} année secondaire*. P. 8)

« Toutefois, les apprenants devront trouver dans l’enseignement du français un autre moyen d’expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique. Il s’agira d’un français fonctionnel mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l’apprenant rencontrera dans l’enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe. » (*Document d’accompagnement 1^{ère} AS*. p.1)

« Il s’agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d’apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l’école. Cet apprentissage aura pour but l’installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L’acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l’esprit de l’apprenant, c’est-à-dire si les enseignants s’ouvrent à l’interdisciplinarité. (curriculum de français, 3^{ème} AS., p. 6)

« Compétences transversales à privilégier :

Acquérir de l’autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines ; Développer son esprit critique par l’analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés. [...]Obtenir l’adhésion des autres et les faire réagir. [...]S’affirmer en tant qu’interlocuteur et respecter le vis-à-vis. [...] développer l’esprit de créativité, développer l’esprit logique. » (*Curriculum de français 3^{ème} AS*. pp. 16, 18, 19, 21)

Selon la première citation, et selon les définitions données à la partie théorie sur la métacognition, nous constatons que *les compétences transversales*, citées par les concepteurs du programme, comportent les mêmes principes et composantes de la théorie métacognitive. Mais toutes les citations qui suivent affirment que les applications des principes métacognitifs, au niveau des instructions officielles (compétences transversales) dévient vers l'interdisciplinarité.

nous pouvons dire qu'il y'a une **"banalisation" des caractéristiques propres à la théorie métacognitive**, car les auteurs du programmes quand ils appliquent la théorie en question ils vont la-traiter sous l'angle de la "pédagogie de l'intégration" donc au lieu de bien développer la, et de la définir dans les instructions officielles, de la rendre opérationnelle pour pouvoir réellement la-poursuivre et l'appliquer par l'enseignant ; **nous remarquons que les auteurs du programme ont essayé d'inclure la métacognition sous la "pédagogie de l'intégration" tout en minimisant les compétences métacognitives à de simples compétences transversales ; La seule caractéristique que le programme donne à ces compétences transversales qu'elles peuvent s'effectuer dans toutes les disciplines du cycle secondaire et que –paradoxalement- «une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversales (exemple le résumé).»** (*Document d'accompagnement du programme de français, 3^{ème} AS. toutes les filières*, p.5). Selon la troisième citation, le fait de **réduire les compétences transversales à de simples compétences interdisciplinaires**, est en faveur de la pédagogie de l'intégration parce que la **présence de la transversalité entre les différentes disciplines du secondaire renforce le principe de l'intégration des acquis de cette pédagogie.**

Les concepteurs du programme de français 3^{ème} AS citent le travail de groupe :

« Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants... » (*Curriculum de français, 3^{ème} AS. 2007*, p.23) ;

ils donnent aussi des exemples sur les compétences socio-affectives

«savoir écouter l'autre, savoir exposer son point de vue, être tolérant.»
(*Document d'accompagnement* du programme page 5)

Dans la théorie métacognitive, c'est dans les travaux collectifs, que peuvent s'effectuer les activités métacognitives, car les membres du groupe partagent un travail coopératif, mais on a aucune indication qui montre le déroulement des activités métacognitives dans le programme, les objectifs de ses activités ne sont pas opérationnalisés car les indications des IO. sont très vagues, cela nous mène à s'interroger sur la façon dont l'élève prend conscience de son style d'apprentissage et de ses propres stratégies ?, ensuite comment va-t-il les comparer avec ceux des membre de son groupe?, les stratégies différentes de ces membre vont lui être facilement déchiffrées ?, comment va-t-il les s'approprier lors de la régulation de ses stratégies ?, comment peut-on inférer que l'élève en observant son camarade habile, prend conscience de ses propres stratégies et de les contrôler selon ce qu'il a vu le camarade faire ?

Le questionnement ci-dessus réclame le besoin de l'opérationnalisation des activités métacognitives.

Pour une éventuelle réponse aux questions posées en haut nous avons proposé deux exemples, à la partie théorique : *des exemples d'opérationnalisation de la métacognition* ; le premier sur une méthode qu'utilisent les chercheurs en résolution de problème pour approcher les stratégies utilisées par les sujets et le second sur un modèle didactique dans une leçon métacognitive du programme DELF (diplôme d'études en langue française) de Büchel

Selon la présentation du premier exemple nous concluons ce qui suit:

Si les chercheurs (eux les spécialistes) en psychologie cognitive ont besoin de telle procédure (**verbalisation des stratégies utilisées**) afin d'élaborer leurs inférences sur les stratégies cognitives des apprenant mis en expérimentation, comment l'élève va faire pour comprendre la technique ou la stratégie qu'utilise son camarade ? et est-ce que l'accès va lui être facile ?

Nous pensons que la réponse à la question en haut s'illustre à travers l'exemple présenté par Büchel, expliquant le fonctionnement d'une leçon métacognitive dans le cadre du programme DELF ; cet exemple nous incite à conclure qu'on a vraiment besoin d'opérationnaliser les objectifs métacognitifs du programme de français 3^{ème} AS. et que l'élève trouvera des difficultés pour l'acquisition des compétences métacognitives, surtout qu'il est en classe de langue étrangère, et pour lui il doit s'affronter à deux difficultés en même temps : une pour acquérir la compétence disciplinaire et l'autre pour l'acquisition de la compétence métacognitive ou transversale

Donc les activités métacognitives (métamémoire, métacompréhension, métarésolution de problème...) doivent être inscrites dans les objectifs opérationnels de l'enseignement de français 3^{ème} AS. car le fait de mettre les élèves en groupe n'assure pas réellement le fonctionnement des activités métacognitives ou -comme elles sont désignées dans les IO. par les activités transversales

1.2.3. Les opérationnalisations du courant de traitement de l'information (neurosciences cognitives) dans les IO.

« Le principe des techniques de facilitation procédure est extrêmement simple et n'a lui-même rien d'extraordinaire : il consiste par exemple à «entraîner » les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS. P. 26)

« A travers une succession de séquences se rapportant à la lecture de textes de même type, à l'entraînement à l'écrit, à la grammaire de texte, à la grammaire de phrase, au lexique, au vocabulaire, à la morphosyntaxe, à l'orthographe,... et centrées sur les processus de lecture - compréhension et de rédaction, il s'agit d'aider les apprenants dans la recherche et l'acquisition de connaissances indispensables à la réalisation du projet. Une assistance de type

procédural pourrait être envisagée pour ceux qui n'ont pas atteint ou n'arrivent pas à un niveau de maîtrise suffisant. » (Ibid. p. 25)

« préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus. » (Ibid. p. 19)

Selon les citations dessus, nous pouvons conclure que la méthodologie active de la réforme éducative **vis**e **l'entraînement pour l'automatisation des procédés** concernant la formulation des **hypothèses et des opérations de déduction du sens** et surtout de former des lecteurs actifs et autonomes à travers les outils d'analyse de la linguistique énonciatives et de la linguistique textuelle

Le fait d'implication des élèves dans leurs expériences d'apprentissage, influence sur leur mémorisation car il y'a une relation étroite entre faire l'expérience et intégrer les apprentissages au niveau de la mémoire à long terme

a. L'apprentissage significatif et les documents authentiques

Dans l'approche des textes (qui est commune pour les trois niveaux du secondaire), les concepteurs du programme citent « Le texte étant une mise en représentation du réel, le référent est cette réalité extérieure au texte que ce dernier se propose d'évoquer ou de représenter. Le référent peut être vrai quand on peut vérifier l'authenticité... le professeur doit recourir à **des situations de communication authentiques** en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis.» (*Document d'accompagnement*, 1^{ère} AS. 2005, p. 8) ;

pour la troisième année secondaire les concepteurs du programme assignent aux enseignants de faire le recours à l'interdisciplinarité « L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent

être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. » (*Curriculum de français*, 2007, 3^{ème} AS. p. 7)

Voici les thématiques étudiées, elles sont à la page 15 du curriculum de troisième AS. :

Thématiques (savoirs civilisationnels)
L'homme contemporain Les défis du 3 ^{ème} millénaire La mondialisation des échanges Solidarité Justice Les droits de l'homme Les ONG Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique peinture

Nous pensons que l'interdisciplinarité ne peut couvrir toute cette gamme de thématiques

b. Les conceptions préalables

Nous pensons que l'évaluation diagnostique illustre très bien une forme d'application du principe cognitif : conceptions préalables

« **L'évaluation diagnostique** : On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le

plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats. » (*Curriculum de français 3^{ème} AS.* p. 24)

faire une évaluation dite diagnostique, aux élèves, pour détecter leurs faiblesses ou leurs informations erronées pour les-formater, aussi bien que leurs points de force pour que l'enseignant puisse les- prendre comme un appui pour l'organisation du plan des séquences, s'il nécessite une reformulation d'objectifs plus précise ou une détermination de contenus plus adéquate, donc le rôle d'une telle évaluation est de débusquer les conceptions préalables de chaque élève pour bien choisir les contenus des activités à enseigner. Nous trouvons effectivement ces évaluations dans le manuel au début de chaque projet pédagogique ; elles portent sur des contenus qui vont être étudiés dans les séquences des projets, à titre d'exemple l'évaluation diagnostique du premier projet pp. 8-9 est une étape de vérification touchant les objets d'étude suivants (ce sont les objets d'étude du 1^{er} projet qui sont à la page 16 du curriculum 3^{ème} AS.) :

Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
• Visée explicative du discours historique • Exposé historique et narration • Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.	• ancrage historique • procédés d'objectivation du discours historique • procédés d'authentification des faits évoqués • Personne et personnage • chronologie et rapport au présent • interprétation et analyse critique des discours • les commentaires du scripteur

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

MAIN

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguisé : voilà l'instrument qui permet à l'homme de changer le monde. Simple appareil d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après **J. HAMBURGER** ,

Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.

ANALYSER

- A quel domaine les informations données dans le premier paragraphe appartiennent-elles?
- Quelle phrase énonce l'idée générale du texte ?
- Quel est le rôle du deuxième paragraphe ?
- • quels domaines appartiennent les informations données dans le 2ème et 3ème §?
- Dans quel ordre les faits sont-ils présentés?
- Quel est le temps dominant? Quelle est sa valeur?
- Recherchez l'origine du mot chirurgien : pourquoi J.Hamburger s'intéresse-t-il particulièrement à la main ?
- Quelle phrase du troisième paragraphe fait allusion à la profession de l'auteur?
- Relevez les marques de subjectivité dans le texte. Ce dernier pourrait-il figurer dans un dictionnaire encyclopédique ? Justifiez votre réponse.
- Quelle est la visée communicative de l'auteur? Justifiez le titre de l'œuvre de laquelle est extrait ce texte.

EXPRESSION ECRITE

Vous voulez vendre un objet. Vous rédigez successivement :

- a- Une notice descriptive ou une petite annonce qui donne toutes les informations nécessaires sur l'objet en question.
- b- Un texte, d'une dizaine de lignes, qui donne envie de l'acheter.

Nous présentons dans ce qui suit des exemples qui rapprochent l'objet de l'analyse, dans l'évaluation diagnostique dessus, et les objets d'études du projet ;

L'identification : de la **visée communicative** (la dernière question) ; **exposé historique et narration**, une narration selon un ordre chronologique concernant l'utilité de la main (troisième, quatrième, et cinquième question) ; **le degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits** (questions 8 et 9). Pour le niveau textuel, il est relié au niveau discursif

c. L'organisation des curriculums en spirale:

En fait les programmes du cycle secondaire illustrent bel et bien une organisation en spirale :

«Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours [...] l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même [...] » (*Document d'accompagnement du programme de français 3^{ème} AS.*, 2006, p.3)

Dans le document d'accompagnement de troisième année, les auteurs du programme montrent qu' en se basant sur ce qui été donné aux élèves comme contenus lors des deux premiers cycles, les contenus du troisième cycle vont continuer dans la même perspective en ajoutant une nouvelle dimension à la classification typologie des textes qui est la dimension pragmatique, et cela illustre bien la perspective spiralaire.

Il y'a un autre type de perspective spiralaire différent de celui d'un cycle à un autre, cette fois-ci c'est dans le contenu même du programme de 3^{ème} AS.

« du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes » (Ibid. p. 6)

Exemple du « document historique » du 1^{er} projet (manuel, p. 4):

Projet 1: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Objets d'étude:	<i>Textes et Documents d'Histoire.</i>
Intention communicative:	Exposer des faits et manifester son esprit critique.
Séquence 1	Informar d'un fait d'Histoire.
Séquence 2	Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.
Séquence 3	Analyser et commenter un fait d'Histoire

d. La mémoire à long terme

«L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité». (*Curriculum de français troisième année secondaire, 2007, p.6*).

Pour obtenir une bonne mémorisation des acquis les instructions officielles de l'enseignement du français en 3^{ème} AS. incitent les enseignants à suivre le conseil précieux qu'apporte le domaine du traitement de l'information (neurosciences cognitives) : **"une bonne mémorisation doit mettre en place plusieurs indices (chemins) de récupération", mais à un seul lieu qui est présenté par l'interdisciplinarité** L'interdisciplinarité ici touche les thématiques des textes à étudier ou les procédés d'analyse propre à d'autres disciplines comme l'Histoire, la philosophie (à travers l'argumentation qui a comme source la logique), les

techniques des débatteurs pendant leurs débats d'idées (la fonction polémique et la fonction persuasive: ridiculiser l'adversaire ou faire appel à ses sentiments)

Exemples des thématiques interdisciplinaires (du manuel):

L'Histoire contemporaine de l'Algérie	
Titres	La colonisation française..... p.12 La société européenne d'Algérie..... p. 18 La population urbaine en Algérie dans les années 1920..... p.20 Histoire du 8 mai 1945..... p.30 Le premier novembre 1954 à kenchla..... p.33 Femmes algériennes dans les camps..... p.35 Les algériens et la guerre.....p.50

Exemples des procédés d'analyse interdisciplinaires, dans le document d'accompagnement du programme 3^{ème} AS. , pp. 8-9 et 13

Le document historique (projet 1)	« Procédés discursifs employés dans le texte historique : Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide des faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique... » « L'imparfait, le passé simple par exemple qui correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des événements relatés » (Michelet) « Le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire ».

	(C .Manceron) « Exploiter une carte historique : Une carte représente à une échelle réduite des territoires et des données qui s’y rapportent. En histoire, la carte permet de localiser des événements, traduire visuellement des phénomènes qui se produisent sur des espaces différents en un temps donné. »
L’argumentation (projet 2 et 3)	« La construction de l’argumentation obéit à des règles, les unes relevant de la rhétorique ou de « l’art de persuader » les autres de la logique [...]les formes relevant de la logique : Le raisonnement inductif [...]Le raisonnement par analogie [...] le raisonnement déductif »

Pour confirmer l’interdisciplinarité, nous avons vérifié le domaine d’écriture de J. Michelet et C .Manceron cités dans le tableau dessus, sur l’internet, ce sont deux historiens.

Les raisonnements, inductif, par analogie, et déductif, relèvent de la logique philosophique,

2. L’opérationnalisation des pédagogies de l’apprentissage dans les IO.

2.1. Comment pratique-t-on la pédagogie du projet dans le nouveau programme 3^{ème} AS.?

Dans le curriculum de français 3 AS. page 23, les auteurs du programme citent le « projet » comme une démarche qui peut être déclenchée par des situations-problèmes ; Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire, ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur.

Parmi les buts du projet pédagogique, les concepteurs du programme, mentionnent *la gestion de la complexité* :

« favoriser l’intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l’approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas

couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. »

(Curriculum de français 3^{ème} AS. p. 7)

la pédagogie du projet adoptée par le nouveau programme de français englobe tous les aspects qui sont chers à Dewey que nous avons cités dans la partie théorique concernant la pédagogie du projet (ne serait-ce qu' au niveau des IO.) car dans ce programme, on opte pour le but de *gérer la complexité* (qui est la finalité du principe de *l'intégration des acquis*) une complexité parce que l'élève –dans le cadre du projet pédagogique- devra être mis à l'épreuve des enseignements du programme aussi bien qu'aux échanges qui doivent avoir lieu entre les membres du groupe d'élèves dans les projets collectifs et que le programme incite à les-effectuer, comme l'illustre la citation dessus

Il faut dire que la "démocratie" dont parle Dewey à la partie théorique, se concrétise, à travers la gestion de la complexité où l'élève s'organisera en groupe, et à travers les compétences socio-affectives (savoir écouter l'autre, savoir exposer son point de vue, être tolérant. Page 5 du document d'accompagnement), voici un exemple pour la gestion de la complexité :

La première situation complexe

L'élève, dans le renouveau méthodologique, doit gérer plusieurs tâches à la fois, unes didactiques s'effectuant lors des enseignements ponctuels, et autres pédagogiques s'effectuant lors des pratiques de classe (qui peuvent être continuées hors la classe) ; quand l'enseignant présente le projet à ses élèves,

« il faut que s’instaure en classe un premier échange où les apprenants formuleront dans une expression libre et spontanée, tout ce qu’ils perçoivent à la fois du contenu et des caractéristiques formelles de la production[...]Ils donneront leurs avis, opinions et idées, voire conception du produit terminal. Le rôle du professeur consistera à noter au tableau les remarques, observations et avis des apprenants[...]thème, le contenu et la forme de la production. »
(*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS., p. 20) ;

en suite c’est la phase préparatoire de l’écrit, où s’effectuent les traitements de textes rassemblés pour une éventuelle prise de note, cette dernière sert comme modèle de rédaction :

« La recherche d’idées sur le contenu et la forme du texte à produire et dont l’enjeu essentiel est de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du type de texte à produire par l’observation, la lecture, la comparaison et l’analyse de textes en utilisant la technique du tri de textes[...] Puis d’élaborer en commun une liste plus fine des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d’écriture. » (Ibid. pp. 23-24)

Après la rédaction du *premier jet*, les élèves confrontent leurs écrits au sein du groupe :

« le premier jet ayant été élaboré, il s’agit maintenant de socialiser ces premiers écrits et de les soumettre à ses pairs dont les remarques et observations aideront à prendre conscience des effets de lecture produit par chaque texte. Cette confrontation des différents points de vue sur un même texte permettra ultérieurement d’affiner et de compléter la liste des critères de réussite. » (Ibid. p. 24)

❖ La deuxième situation complexe :

« Cette confrontation des différents points de vue sur un même texte permettra ultérieurement d’affiner et de compléter la liste des critères de réussite. » (Ibid. p. 24)

Grille d’évaluation d’une synthèse de documents.

(Page 21-22 du document d’accompagnement 3^{ème} AS.)

Critères	Indicateurs
Volume de la production	- 1/3 environ de l’ensemble des documents.
Pertinence.	- Séparation introduction/corps du texte (de la synthèse). - Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan. - Sélection des informations essentielles. - Précision de la référence pour chaque grande idée. - Rédaction à la 3^{ème} personne. - Rédaction avec objectivité. - Concision.
Organisation.	- Présence d’un plan personnel et cohérent. - Plan visible de prime abord - Soulignage des titres. - Parties équilibrées.
	- Mise en évidence des transitions. - Emploi des termes génériques.

Formulation.	- Suppression des redondances. - Effort de formulation personnelle. - Usage d'une ponctuation adéquate.

❖ La troisième situation complexe :

C'est une situation pour remédier les difficultés ou progresser, à travers l'évaluation formative, qui doit être menée par l'enseignant « L'évaluation du premier jet est une évaluation formative qui a pour double but d'évaluer l'adéquation du texte produit au but poursuivi et de repérer les dysfonctionnements liés au contenu et à la forme. Elle revêt la forme d'une confrontation du texte à la liste des critères (élaborée lors des phases précédentes) qui, à cette occasion sera complétée et affinée pour guider l'amélioration du premier jet. » (Ibid. P. 25)

2.2. Comment pratique-t-on la pédagogie de l'intégration dans le nouveau programme 3^{ème} AS.?

Dans le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrivant dans la refonte éducative on adopte une nouvelle approche qui est l'APC. (approche par les compétences) : *«cette approche s'installe sur la pédagogie de l'intégration qui est bien différente de l'approche traditionnelle (APO. approche par objectifs) qui est d'un caractère cumulatif.»* (Traduit de l'arabe par nous-mêmes ; *curriculum de français, troisième année secondaire, 2007, p.3*)

En 2008 le ministère de l'éducation nationale, particulièrement l'inspection générale, a opté pour un allègement du programme, l'année scolaire est de 36 semaines (y compris les compositions...), la durée des enseignements de langue française en classe terminale, est 28 semaines, pour les lettres et langues étrangères 4 heures au lieu de 5 heures par semaine, donc le nombre total est 112 heures par an, cependant pour les autres filières, elles font 3 heures au lieu de 4 heures par semaine, donc 84 heures par an

Les volumes horaires (*curriculum de français 3^{ème} AS.*, p. 14)

Filières	Volume horaire 3 ^{ème} AS
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

Allègements de 3^{ème} Année secondaire, Ministère de l'Education Nationale. Direction de l'enseignement secondaire. Juin 2008.
(tableau tiré et adapté du cite : oasisfle)

Objets d'étude		Nombre de semaines	
		Lettres + Langues Etrangères.	Autres Filières
- Les documents et textes d'Histoire	1 ^{er} Trimestre	8/28	8/28
- Le débat d'idées	2 ^{ème} Trimestre	8/28	8/28
- L'appel	3 ^{ème} Trimestre	4/28 pour l'appel	4/28
- La nouvelle fantastique		8/28 Pour la nouvelle fantastique	Pour l'appel

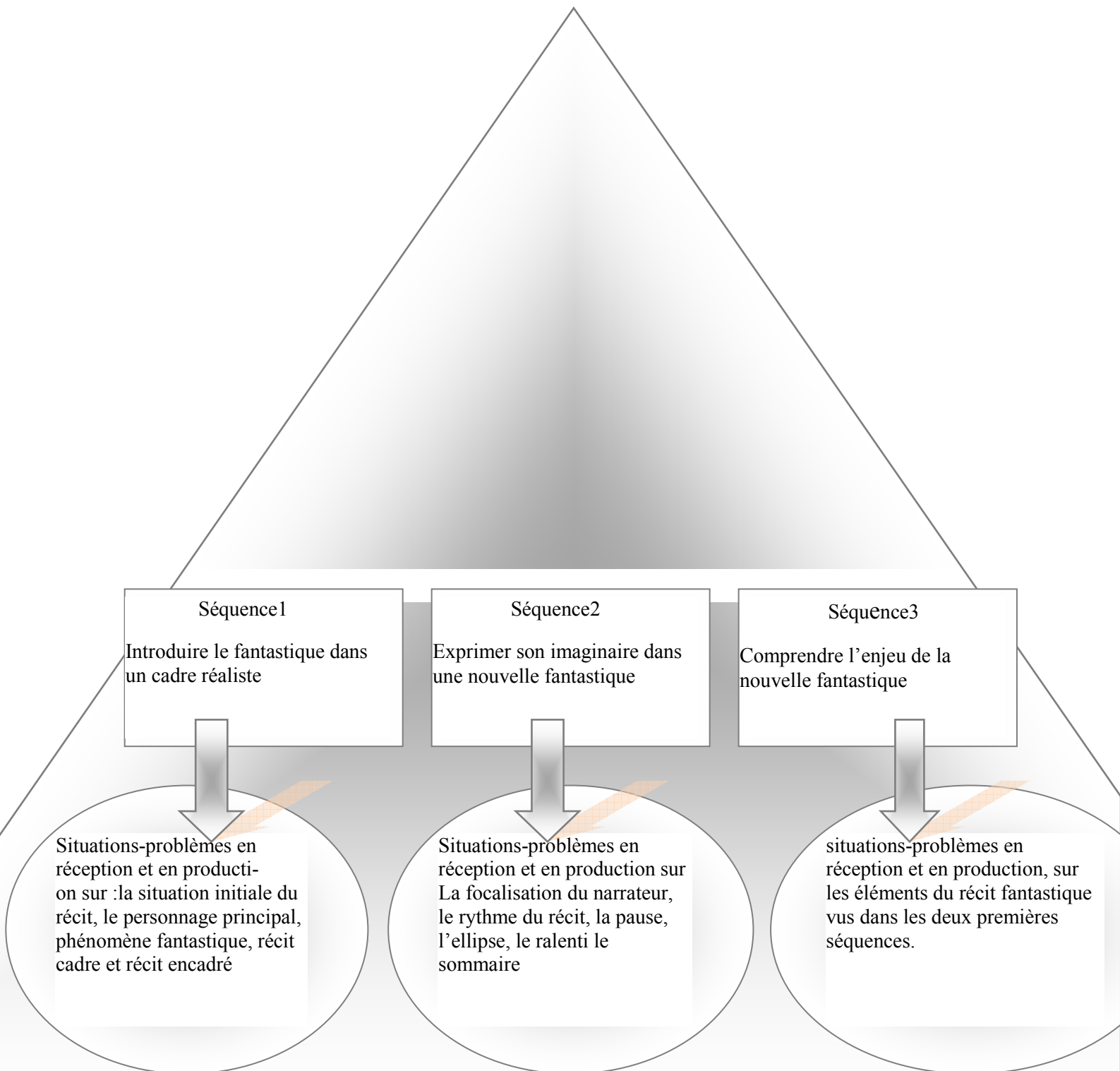
Comme l'indique ce tableau la durée du projet pédagogique varie entre quatre et huit semaines, Roegiers a fixé six semaines pour le projet, donc la répartition du programme n'est pas identique à celle précisée par les concepteurs de la pédagogie de l'intégration.

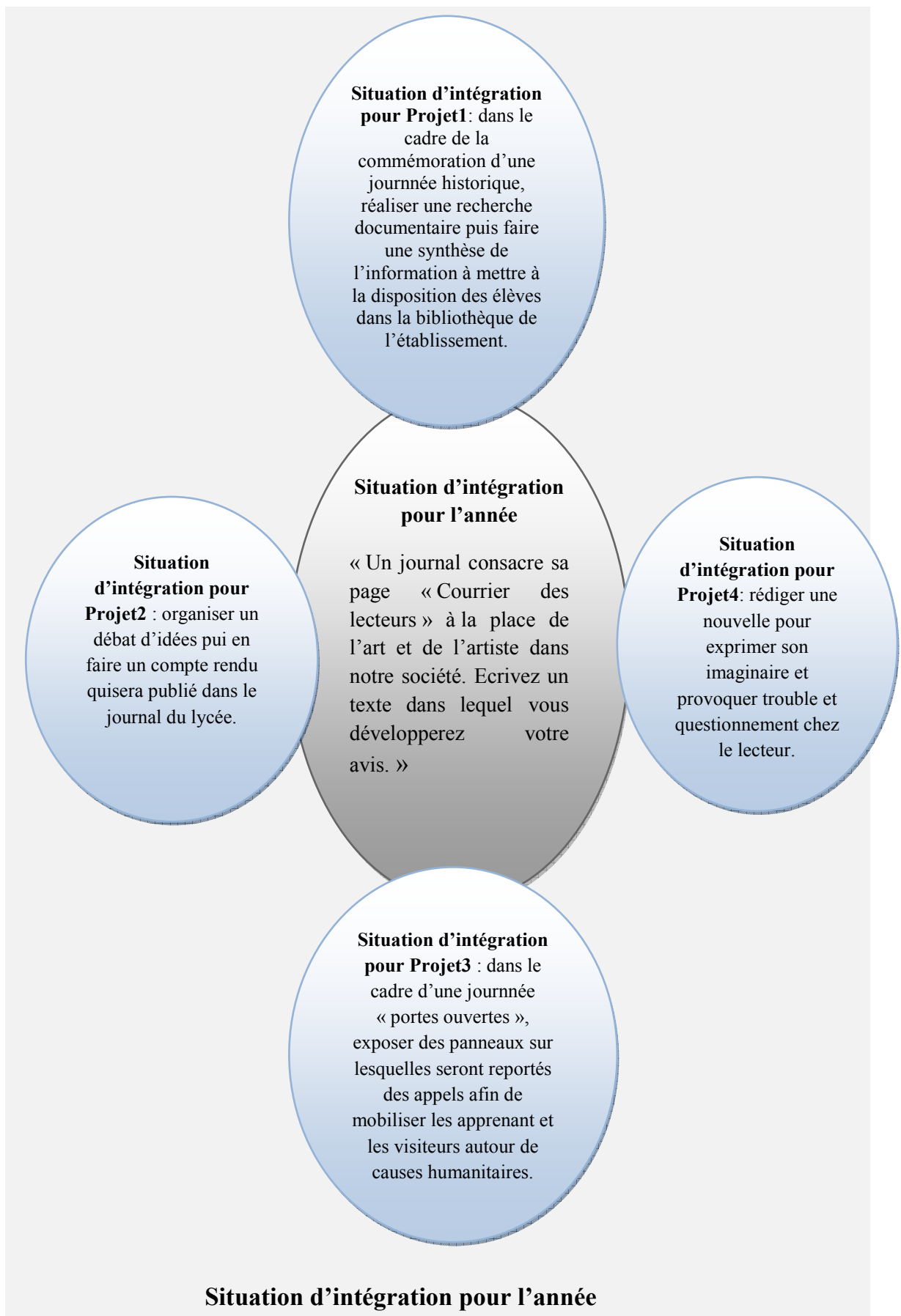
Dans le programme de français 3^{ème} AS. les auteurs présentent deux situations d'intégration qui sont désignées par le curriculum comme *situations d'enseignement/apprentissage* (cible), car c'est à travers les intégrations des acquis reçus lors des enseignements ponctuels que se réalise l'objectif terminal;

l'intégration s'effectue sur deux paliers, le premier au niveau du projet pédagogique, le second au niveau de l'année

Situation d'intégration (ou situation cible d'enseignement/apprentissage)

Exemple du quatrième projet : rédiger une nouvelle fantastique





3. Les neurosciences cognitives et la démarche d'enseignement du français 3ème AS. (Projet et résolution des situations-problème)

Le nouveau programme cite la démarche de résolution de problèmes dans maintes parties des IO.

« Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. » (*Document d'accompagnement*, 3^{ème} AS., p. 5)

« Ces compétences peuvent être :

a- cognitives, exemples : résoudre des situations problèmes,...) (Ibid.)

« **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre. » (*Curriculum de français*, 3^{ème} AS., p. 29)

A ce niveau nous voulons analyser l'aspect de la cognition investi dans la réforme éducative, qui est **la résolution de problème**, pour préciser sa source, autrement dit il est issu de quel type d'étude cognitive, Car comme c'est précisé dans la présentation du cognitivisme, il existe plusieurs sciences étudiant la cognition, ce qui nous intéresse ce sont : la psychologie cognitive (d'où découlent les sous-basements théoriques de l'APC .) et les neurosciences cognitives (notre outil épistémologique)

Il est clair que la résolution de problème, dans les citations dessus, est liée au terme « situation », et encore dans la réalisation du projet la résolution de problème est présentée comme ceci :

« Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème Il s'agit en premier lieu de présenter le projet sous la forme d'une situation-problème à

créer à partir des notions essentielles du programme[...] Grâce à des séquences d'activités d'apprentissage et un dispositif de facilitations procédurales, cette phase est complètement orientée vers l'appropriation, la réactivation, le développement et l'approfondissement des savoirs déclaratifs, procéduraux et contextuels nécessaires à la réalisation de la production terminale. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS. , pp. 20-25)

Nous remarquons que la citation dessus indique, qu'il y a une aide procédurale, présentée dans les séquences du manuel, en vue de la résolution du problème posé au début du projet pédagogique, donc cette aide est en quelque sorte une réponse à ce problème. Et comme nous présentons à la partie théorique de la résolution de problèmes, qu' il n'y'a résolution de problème **que s'il y'a réellement "problème"**, alors il est préférable, selon les psychopédagogues, de ne plus parler de résolution de problème mais d'une situation particulière qui s'appelle **situation-problèmes**

L'aspect de situation-problème est une forme dégénérée de la résolution de problème par rapport à ce que peut donner la psychologie cognitive ou même les neurosciences cognitives, la résolution de problème qui veut dire, en sciences cognitives, **"stratégie de pensée"** (comme elle est défini, à la partie théorique par Lise Poirier Proulx), se situe au niveau de l'individuel, autrement dit elle varie d'un élève à un autre, mais dans le nouveau programme la résolution de problème est devenu une **stratégie pédagogique c'est-à-dire qui aide l'ensemble des élèves dans leur mise en œuvre du projet c'est une assistance procédurale pour la réception et production de l'écrit :**

« A travers une succession de séquences se rapportant à la lecture de textes de même type, à l'entraînement à l'écrit, à la grammaire de texte, à la grammaire de phrase, au lexique, au vocabulaire, à la morphosyntaxe, à l'orthographe,... et centrées sur les processus de lecture - compréhension et de rédaction, il s'agit d'aider les apprenants dans la recherche et l'acquisition de connaissances indispensables à la réalisation du projet. Une assistance de type procédural pourrait être envisagée pour ceux qui n'ont pas atteint ou n'arrivent pas à un niveau de maîtrise suffisant. »

(*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2^{ème} AS. P. 25*)

Nous allons maintenant détailler, comment la *stratégie de pensée*, stratégie cognitive variante d'un élève à un autre : qui est la résolution de problème, est transformée en stratégie pédagogique, et qu'elles sont les éventuelles déviations résultantes.

Au moment où les concepteurs du programme introduisent la résolution de problème dans l'enseignement du français 3^{ème} AS. ,ils choisissent les procédures analytiques de l'Analyse de discours et la Linguistique textuelle et l'approche globale appelée *approche raisonnée des techniques d'accès au sens* (que nous détaillons dans *la démarche de la compréhension de l'écrit dans le manuel* du présent travail), parce qu'ils pensent que ce n'est pas suffisant de présenter des problèmes aux élèves, pour qu'ils mettent en œuvre leurs processus de résolution de problèmes :

« Les activités de compréhension :

Elles visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus. »

« Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Un apprentissage se présente comme une tâche qui propose un défi cognitif à l'apprenant (...) Cette situation propose une tâche à accomplir à l'étudiant, cette tâche fait problème parce que l'élève ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter. Ce qui manque à l'étudiant, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent. Ce qui permet à

l'apprentissage de se dérouler dans un contexte global qui lui donne sens. L'étudiant dispose des ressources nécessaires pour s'acquitter de sa tâche : ressources personnelles (prérequis), ressources constituées par ses pairs (travail de groupe), ressources offertes par le formateur (documents, indications, pistes de recherches) » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS. Pp. 20-21).

l'emploi des procédures de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle pour la réalisation des projets pédagogiques, qui sont ici la solution des problèmes et les problèmes forment bien la compréhension des textes et des documents collectés à fin d'en extraire les informations pour les transférer dans la rédaction des projets, et les procédures enseignées vont aider à cela ., Si on prend la résolution de problème comme démarche intellectuelle individuelle complexe nous la voyons se réaliser au niveau des quêtes personnelles que font les élèves individuellement ou au sein du groupe, et comme l'analyse du discours et la linguistique textuelle ne recouvrent pas certains aspects de la compétence communicative, à titre d'exemple la compétence linguistique (grammaire, conjugaison...), les élèves doivent faire face aux contraintes pour l'acquisition de cette compétence afin de pouvoir réaliser leurs projets pédagogiques.

Concluons que l'application, du courant de la résolution de problème issu des sciences cognitives, a dévié vers l'apprentissage dans des situations-problème en s'éloignant des vraies résolutions de problèmes qu'on peut trouver dans la psychologie cognitive ou dans les neurosciences cognitives Nous concluons que la réforme, notamment les concepteurs de l'approche par compétences, adoptent seulement la dénomination de "résolution de problème" ; il faut ajouter aussi que la résolution de problème n'est qu'un objet d'étude parmi d'autres, qui sont étudiés par les sciences cognitives, donc il ne faut surtout pas négliger les autres aspects de la cognition que peut la recherche neuroscientifique améliorer, à titre d'exemple, la perception

Dans le curriculum de français, 3^{ème} AS., les concepteurs du programme citent les types des différents savoirs visés :

« Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) » (*curriculum de français*, 3^{ème} AS., p.9)

« La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations » (document d'accompagnement, 3^{ème} AS., p. 5)

« Les connaissances déclaratives sont spécifiques au contenu et concernant les concepts et les faits de même que la connaissance des modèles d'organisation et du genre (quoi apprendre)... Les connaissances procédurales concernant les manières d'agir et de traiter les connaissances déclaratives, par exemple pour planifier (comment appliquer)... Les connaissances contextuelles (ou connaissances de conditions relèvent des procédures spécifiques de décision en situation (contexte d'apprentissage : quand et pourquoi apprendre ou appliquer) » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS., p. 26)

Les concepteurs du programme, dans les deux premières citations, présentent la compétence de communication comme la mise en œuvre d'un ensemble de **savoirs, de savoir-faire et d'attitudes** (ou **savoir-être**) permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches. Dans ce stade nous pouvons avancer que cette classification de "savoirs" adoptée par le nouveau programme est issue des études neuroscientifiques, en l'occurrence les études sur **la mémoire**, car ces études concernant les processus cérébraux de mémorisation engendrent aussi trois types de savoirs ou connaissances qui vont de pair avec les trois types de mémoires à long terme qui existent : **la mémoire déclarative, la mémoire procédurale, et la**

mémoire épisodique (ou contextuelle) ; et cela se confirme par la troisième citation citée dessus, qui explique, dans le guide pédagogique du manuel, les trois types de savoirs ou de connaissances.

Voici des exemples sur les types des savoirs concomitants aux types de mémoires :

La mémoire déclarative (ou sémantique) qui est relative aux faits et aux concepts, dans l'enseignement de la langue française, ce type de mémoire se rattache aux savoirs sous-tendant par exemple la compétence linguistique, particulièrement le lexique, les catégories grammaticales qui sont des catégories sémantiques, dans le nouveau programme 3^{ème} AS. C'est la grammaire du sens ou la grammaire énonciative :

« Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base :

- de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :
 - énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,
 - énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
 - énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il / Passé simple (ou passé composé)/ Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
 - énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel), » (*Document d'accompagnement*, 3^{ème} AS. P.6)

Exemples d'exercices :

Exercice 4 de la première séquence du 1^{er} projet page 59:

« Dans les phrases suivantes relevez les indices temporels et dites s'ils ont un repère fixe (si leur repère est le moment de l'énonciation) ou un autre élément

de la phrase.

Il arriva en juin 1815 et ne repartit qu'en mars de l'année suivante.

- Il y a deux ans, il est tombé malade et a commencé à écrire ses mémoires qu'il n' a terminés que cette année.
- Il neige depuis hier, mais la météo annonce qu'il fera beau demain.
- En octobre 1820 à l'aube, un jeune homme se présenta au château. A cette heure matinale, tout le monde dormait encore. »

Exercice 1 de la deuxième séquence 1^{er} projet, page 60 :

« Ces énoncés comportent des marques de modalisation : identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective.

- C'est sûr, ce pilote n'est pas un inconnu !
- Il a la chance d'être aidé par ses voisins qui sont extraordinaires.
- Le séisme aurait coûté la vie à plusieurs centaines de personnes.
- Il est dommage que ses résultats ne s'améliorent pas.
- Il me semble qu'en un certain sens vous avez tort.
- Ce film est un monument de patriotisme. »

La mémoire procédurale qui est relative aux savoir-faire c'est-à-dire par exemple, les différentes procédures qu'on peut attribuer à la compétence pragmatique

«la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objet de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).» (*Document d'accompagnement du programme, français troisième AS. 2006, P. 4*)

« Objectifs d'apprentissage à l'écrit :

- Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).

- Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). [...]
- Choisir une progression thématique.
- Choisir le niveau de langue approprié. » (*curriculum de français*, 3^{ème} AS., p.13)

Ces types de procédures puisées des études faites au sein de la linguistique énonciative et la linguistique textuelle...concernent la réception et la production de différents discours arrêtés par le programme ;

La mémoire épisodique qui est relative aux situations, concerne la compétence situationnelle et sociale :

« [...] connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers... »
(*Document d'accompagnement du programme, français troisième AS. 2006*, P. 4)

« **Objectifs d'apprentissage à l'écrit : [...]**

- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- » (*curriculum de français*, 3^{ème} AS., p.13)

Le programme enseigne les savoir-être c'est-à-dire comment se comporter langagièrement dans de différentes situations de communication :

« **Les compétences disciplinaires à installer en 3^{ème} AS. :**

- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.** » (*curriculum de français*, 3^{ème} AS., p.9)

« **Objectifs d'apprentissage à l'écrit : [...]**

- Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.
- Faire un choix énonciatif. » (Ibid. p. 13)

En fait, dans le programme 3^{ème} AS., savoir-faire et savoir-être comme ils touchent les compétences disciplinaires ils touchent aussi les compétences transversales, Sous-réserve que les compétences en question soient opérationnalisées ou non dans le programme troisième AS. :

Voici les savoir-faire ;

« **Les compétences transversales :**

- résoudre des situations problèmes,
- maîtriser des démarches,
- prendre et traiter de l'information, [...]
- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- savoir synthétiser l'information,
- savoir élaborer un plan, [...]
- savoir exposer son point de vue» (Document d'accompagnement, 3^{ème} AS., p. 5)

Voici les savoir-être ;

« savoir écouter l'autre, [...], être tolérant. » (Ibid.)

A un nouveau palier, nous allons analyser les principes chers à la réforme éducative : *l'assistance ou facilitation procédurale, l'automatisation et l'entraînement*, présentés dans les citations dessous, pour préciser leur domaine source.

« Le principe des techniques de facilitation procédure est extrêmement simple et n'a lui-même rien d'extraordinaire : il consiste par exemple à «entraîner » les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations. [...] Les activités de facilitations procédurales sont centrées sur des capacités très locales mais extrêmement importantes qui, si elles ne sont pas suffisamment maîtrisées, risquent de mobiliser pendant un certain temps l'énergie du sujet, et donc de lui faire perdre le fil de son discours. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS. P. 26)

Pour une éventuelle mémorisation des nouveaux apprentissages, autrement dit pour la consolidation des apprentissages en les rendant moins vulnérables à l'oubli le programme use un procédé qui est **l'Automatisation à travers la répétition des procédures (ou l'entraînement sur les procédures) de l'analyse du discours et la linguistique textuelle...** lors des compréhensions ou productions des textes visés par le manuel scolaire, cette automatisation des procédures présente un apport spécifique des neurosciences cognitives (selon ce qui est présenté à la partie théorique : *L'acquisition explicite de la langue étrangère et l'automatisation*)

Nous allons, maintenant, essayer de savoir si les recherches de neurosciences cognitives infirment ou confirment les principes de la réforme méthodologique de l'enseignement de français 3^{ème} AS.

Commençons par **"l'autonomie"** que prétend la réforme :

« Aussi l'apprenant est-il impliqué dans un projet comme partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il "apprend à apprendre" par une recherche personnelle et collective dans une relation de partenariat avec ses condisciples et ses enseignants - formateurs qui, eux aussi, s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir – faire.

Et cela en toute autonomie !

Autonomie de l'apprenant.

Autonomie de l'enseignant – formateur » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS., p. 9)

à ce niveau les recherches neuroscientifiques montrent que l'âge de l'adolescence qui est en général l'âge atteint au cycle secondaire, forme bien le moment propice pour le développement de l'autonomie (CERI, 2007, p. 205, 207) parce que l'apparition des fonctions cognitives supérieures est cohérente avec l'évolution du volume de substance grise (les cellules cérébrales) du volume de substance blanche (les connexions entre les cellules) à partir de l'adolescence, à ce palier il faut savoir que la substance blanche et la substance grise qui forment les neurones et leurs extensions (cellules cérébrales) quant à leurs évolutions du volume -sont très probablement- **à la base de l'apparition de quatre capacités** : *la capacité de raisonner dans l'abstrait ; de penser la penser (métacognition) ; de dépasser les limites conventionnelles de la pensée ; de prévoir*, où les capacités de **prise de décision** atteignent le même niveau que chez l'adulte (Ibid.)

Le nouveau programme se réfère au courant constructiviste qui avance que l'individu est modelé par son environnement et que tout apprentissage ne se fait qu'à travers les interactions avec cet environnement :

«Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives. » (*Document d'accompagnement*, 3^{ème} AS., p.4)

les études sur le cerveau humain ont montré que certaines prédispositions mentales semblent être innées qui seront plus tard modelées par l'expérience, cela ne va pas

sans dire que les dispositions socialement construite sont notamment importantes pour l'apprentissage chez les adolescents.(Ibid, 204, 205, 211 3^{ème} paragraphe)

Pour les courants sociocognitifs (les travaux, de Vigotsky, de la psychologie sociale, la théorie de la métacognition...), et la résolution de problèmes :

« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. » (*curriculum de français* 3^{ème} AS., p.6.)

« il s'agit d'aider les apprenants dans la recherche et l'acquisition de connaissances indispensables à la réalisation du projet. Une assistance de type procédural pourrait être envisagée pour ceux qui n'ont pas atteint ou n'arrivent pas à un niveau de maîtrise suffisant. » (*Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs*, 2^{ème} AS., p. 25)

les neurosciences cognitives confirment qu'il existe un apprentissage tacite accompagnant l'apprentissage explicite « conscient » (Ibid.211 4^{ème} paragraphe), c'est-à-dire à côté de la réception des savoirs l'apprenant peut recevoir aussi la démarche pour acquérir ce savoir, c'est ce qu'on apprend et la façon dont on apprend, mais à condition que l'apprenant doit reconnaître les dimensions tacites de l'apprentissage avant de pouvoir les contrôler et les utiliser délibérément (les automatiser) ; en fait on a réellement profité de la dimension d'*imitation* soutenue par les neurosciences cognitives (les neurones miroirs), dans l'apprentissage coopératif, le conflit sociocognitif, et la théorie de la métacognition : quand l'élève travail en coopération avec ses pairs et face à un obstacle qui s'avère

infranchissable, il ne reste qu'emprunter les procédés de résolution qu'utilise l'un des pairs et qui semble réussir ; avant que l'apprenant puisse emprunter ces procédés, dans la théorie de la métacognition, il réfléchit d'abord sur sa propre procédure en suite il essaye de la réguler en fonction de ce qu'il a vu son pair entrain de faire.

V. Conclusions du chapitre II

Concluons d'abord *le cognitivisme* figurant dans le cadre théorique du nouveau programme de français 3^{ème} AS. Les points résumant le cognitivisme dans les IO. ne touchent pas tout le paradigme cognitiviste, ils ne se réfèrent qu'au courant constructiviste initié par Jean Piaget et au courant du socioconstructiviste dont le promoteur est Vigotsky.

Pour l'approche communicative, les instructions officielles qui abordent la dimension non-verbale : musicale et gestuelle (expressivité), recommandent ce type d'objectifs mais ne fournissent aucun support audio-oral ou audio-visuel, surtout que les neurosciences cognitives sont pour les méthodes audio-visuelles, pour interpellier le fonctionnement cérébral dans sa totalité, car une langue privée de ses dimensions musicales et gestuelles ressemble à un corps sans âme. Les neurosciences cognitives favorisent les supports d'enseignement de type audio-visuels parce que cela aide les enseignants dans leurs enseignements et les élèves dans leurs apprentissages, grâce aux neurones miroirs existant dans le cerveau qui soutiennent l'imitation de ce qu'on voit.

Pour la linguistique de l'énonciation, elle est décrite dans les IO. d'une manière à être identifiée à la conception *étendue* de l'énonciation. Nous trouvons en plus, dans les contenus, que les concepteurs du programme fixent, à enseigner des objets d'étude de la linguistique textuelle, de la rhétorique traditionnelle, et quelques concepts de l'Analyse du Discours. la discipline qui fait référence à tous ces domaine pour étudier des discours c'est l'Analyse du Discours.

Pour la démarche d'enseignement préconisée dans les IO. nous avons la démarche du projet et la démarche de la résolution des situation-problèmes qui font partie de la méthodologie active, ces deux démarches où l'une inclut l'autre (la démarche du projet se base sur la démarche de la résolution de situation-problèmes) résultent de deux courants fondamentaux en psychologie de l'éducation contemporaine, qui sont la psychologie cognitive et la psychologie humaniste, ces deux courants psychologiques produisent deux approches, le premier produit l'approche par compétence qui est une approche didactique concrétisée à travers la pédagogie de l'intégration ; le second produit les pédagogies propres aux pédagogues précurseurs dans « le paradigme d'apprentissage ». les principes de l'APC. et des pédagogies d'apprentissage entrent dans un rapport de complémentarité d'une manière très étonnante, dans la mesure où il est difficile de les dissocier sans faire recours à maintes et diverses lectures. Concernant les principes de l'APC. nous trouvons certains d'eux dans les IO. ils ne sont pas tous opérationnalisés d'une manière fidèle, ou bien il y a des déviations comme l'application de la résolution de problème, qui est une stratégie d'apprentissage, a dévié vers une stratégie pédagogique ; il y a des lacunes comme le manque de directives pour les enseignants via le bon fonctionnement du conflit sociocognitif et la métacognition. Concernant les principes des pédagogies de l'apprentissage, surtout ceux de Dewey, nous pouvons dire qu'ils sont appliqués au niveau des IO.

la pédagogie de l'intégration qui poursuit le principe de *l'élaboration des structures de connaissances est progressive selon des paliers et des stades* est appliquée sur plusieurs niveaux dans le programme, nous avons le niveau du projet annuel, le projet trimestriel, et la séquence.

En abordant le volet des neurosciences cognitives, nous trouvons que l'objet d'étude propres aux sciences cognitives, notamment les neurosciences cognitives, qui est la résolution de problème est remanié d'une manière à perdre ses caractéristiques, en devenant résolution d'une situation-problème, ce remaniement est au profit de **l'automatisation des procédures** qui sont les connaissances ou

savoirs non-explicites ; cette automatisations est réalisée par un **entraînement répétitif**, et là nous sommes au niveau de la mémoire, donc la résolution de problème est remaniée d'une manière à se détourner vers la mémoire procédurale, de ce fait c'est l'automatisation procédurale qui règne dans le nouveau programme, et qui présente un domaine propre au traitement de l'information, c'est-à-dire au neurosciences cognitives. **Les recherches neuroscientifiques confirment les apports de la psychologie cognitive employés dans le nouveau programme 3^{ème} AS.** il s'agit de **l'autonomie, de l'influence de l'environnement sur la construction des connaissances** (le constructivisme piagétien), de **l'influence de la médiation dans les enseignements procéduraux** (apprentissage tacite rendu explicite par la médiation d'enseignant ou pair expert), dans l'enseignement de FLE. 3^{ème} AS. le médiateur c'est le programme-même, à travers ses procédures d'analyse et de planification en vue d'une production langagière, car cette opération de médiation est appelée "**assistance procédurale**" dans le guide pédagogique du manuel.

Chapitre III

Analyse du manuel et du guide pédagogique du manuel

I. L'approche communicative dans le manuel 3ème AS.

1. La compétence de communication dans le manuel de français 3ème AS.

La compétence de communication, est désignée dans le cadre théorique de l'enseignement du FLE en 3^{ème} AS. Comme :

« une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). » (Document d'accompagnement du programme de français, troisième année secondaire, 2006, p. 4)

Nous remarquons dans la citation en haut qu'on parle de la compétence pragmatique (selon les définitions données par CECR, à la partie théorique) qui est sous-tendue par un apport de complémentarité entre la pragmatique linguistique et l'ethnographie de la communication, cette compétence n'est pas vraiment exercée comme le déclare le *Document d'accompagnement du programme* : savoir-faire en

vue d'une mise en œuvre d'objets de communication adéquats aux situations matérielles, sociales, et psychologiques, car nous trouvons qu'il y'a un emploi très restreint de cette compétence à travers l'inventaire de textes à étudier dans le manuel scolaire, cet emploi limité touche deux niveaux, **le premier c'est la désignation même de « compétence pragmatique », le second concerne l'habileté de l'oral :**

➤ dans l'approche communicative pour désigner une compétence par « compétence pragmatique » il doit y'avoir des critères, tout d'abord la compétence pragmatique est de deux types, selon le Cadre européen commun de références pour les langues, ce sont la **compétence discursive et la compétence fonctionnelle**, dans le manuel scolaire il n'existe que des textes (discours) à étudier au côté d'une caricature et une affiche iconique, ce qu'on enseigne aux élèves c'est comment ces textes sont organisés pour réaliser des macro-fonctions c'est-à-dire des plans des textes, et encore comment adapter les messages de ces textes selon la visé ou l'intention communicative et selon son interlocuteur , son référent... c'et à dire la visée de l'acte de communication (Ibid.) les macro-fonctions choisies dans le manuel sont les suivants :

 comment exposer des faits—> d'Histoire

montrer aux élèves comment les documents écrits d'Histoire sont mis en texte : informer sur un fait d'Histoire, l'analyser, y introduire un témoignage ; pour l'adaptation du discours à la visé communicative, on enseigne aux élèves le degré d'objectivité et comment peut paraître la subjectivité dans ses modes implicites, une subjectivité employée pour avoir l'adhésion du destinataire (commentaire, nature des fait choisis, les descriptions et les jugements portés sur les personnages historiques)

Exemple du document d'histoire dans le manuel, de la page 27 jusqu'à la page 29

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié.

Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler

« Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des faits divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne, le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987

Aubervilliers : quartier de Paris.

Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

André Malraux : écrivain et homme politique français

OBSERVER

A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Quels sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant et qui sont liés à la guerre d'Algérie ?
- «Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que...» Que veut justifier l'auteur ?
- De quoi l'auteur accuse les représentants de l'Etat Français ?
- Contre quoi défend-il les victimes de la répression ?
- Quelle est la véritable raison de l'assassinat des enfants d'immigrés italiens ?

FAIRE LE POINT

Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer à travers son témoignage ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits. De narrateur, il devient personnage et, de ce fait, son discours n'est plus neutre. Le « je », indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé.

EXPRESSION ECRITE

Un de vos camarades a commis une injustice ou une faute grave.

Rapportez la conversation que vous avez eu avec lui à ce propos, à une tierce personne.

EXPRESSION ORALE

Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962 ?

Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez les informations recueillies en un récit de dix à quinze minutes.

Le reste des textes traite, d'autres points, qui sont récapitulés dans les activités de "faire le point " du manuel, exemples :

FAIRE LE POINT 11

Informé sur un événement ou un fait historique c'est dire en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué.

FAIRE LE POINT p.14

Le texte d'Histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît généralement pas dans le récit, il s'efface au profit de l'événement et des personnages. Le discours est, de ce fait, objectif.

FAIRE LE POINT p.17

L'historien ne se limite pas à narrer les événements mais s'intéresse aussi à des situations sociales ou économiques que ces événements provoquent. Les situations

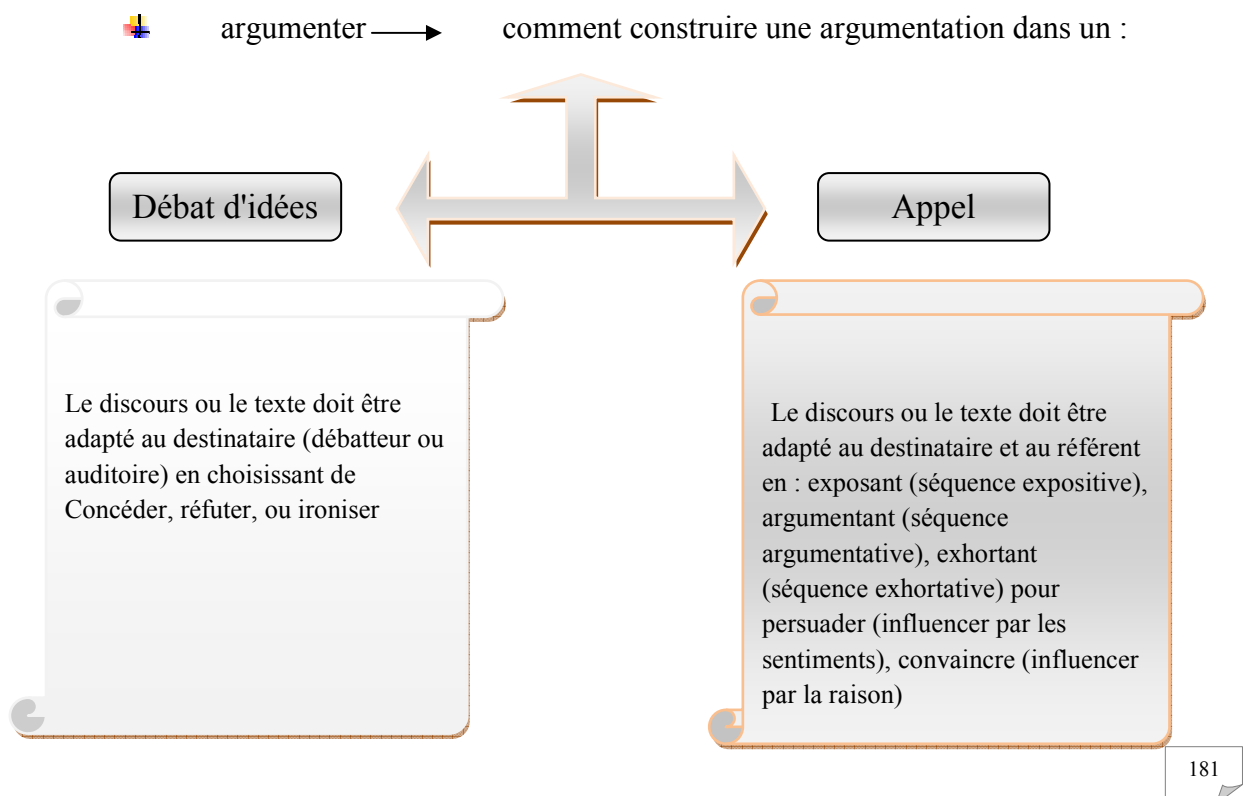
en question sont étroitement mises en relation avec les événements qui les expliquent. L'historien s'appuie sur des données officielles et des statistiques. Il décrit et analyse sans pour autant se manifester explicitement dans son discours.

FAIRE LE POINT p.20

L'historien, pour informer d'un fait, l'expliquer ou l'analyser, s'appuie sur des documents (statistiques, documents d'archives, etc). Cela lui permet la relation d'un fait ou d'un événement d'Histoire en toute objectivité.

FAIRE LE POINT p.30

Dans la relation d'un événement historique, le narrateur peut, même s'il ne se manifeste pas explicitement, exprimer son point de vue, sa prise de position. La caractérisation (méliorative ou péjorative) des personnages et de l'action lui permet de prendre position par rapport à l'événement, de dénoncer une situation ou des actes.



Exemple de débat : du manuel, de la page 95 jusqu'à la page 97

La guerre !....se battre !.....égorger !...massacrer des hommes !

Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...]
N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée ; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre. »

Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments : l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme ».

Ainsi, se réunir en troupes de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les

villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de viande humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation.

Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues, brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

D'après **Guy de Maupassant**, *Sur l'eau*, 1888

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?
- Quel est le thème abordé dans le texte ?
- Quel est l'effet produit par l'emploi de phrases exclamatives au début du texte ?
- Combien de thèses sont citées dans le texte ?
- Comment se présentent-elles l'une par rapport à l'autre ?
- Quelle thèse est défendue par l'auteur ?
- A qui renvoie le « nous » dans la deuxième phrase ?
- A qui renvoie le « on » dans la phrase suivante ?
- « N'aurait-on pas détesté... vérité ? » (1^{er} §). Cette question, pour l'auteur, n'admet qu'une seule réponse. Laquelle ?
- A qui est-elle précisément adressée ? Dans quel but l'auteur utilise-t-il ce procédé ?
- Pourquoi l'auteur introduit-il ses arguments par « ainsi » et « nous l'avons vue, la guerre » ?
- « Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme » : Cette expression apparaît plusieurs fois dans le texte ; par qui a-t-elle été utilisée la première fois ? Que recherche l'auteur en la reprenant ?
- Quel type d'argument l'auteur utilise-t-il en citant V. Hugo ?
- Quel type d'argumentation avons-nous dans ce texte ?

FAIRE LE POINT

Réfuter consiste à contester la pertinence du point de vue avancé par l'adversaire en niant la relation de cause à effet, en niant la vérité d'un

jugement ou en mettant en évidence les contradictions possibles.

EXPRESSION ECRITE

Reprenez l'argument proposé dans l'activité p. 92 : « en les rémunérant, je leur donne les moyens de s'affranchir ».

Dans un texte de 15 à 20 lignes, réfutez cette thèse en développant les contradictions que vous lui trouverez.

Exemple d'appel : du manuel, de la page 132 jusqu'à la page 135

Appel du Directeur de l'Unesco.

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit..

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente

et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco.

Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet

inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent

étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce

qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité.

D'après **Amadou Mahtar M'BOW**, *Courrier de l'Unesco*, février 1984 .

OBSERVER

Observez le titre, l'auteur et les références: Quelles informations vous apportent ces éléments?

ANALYSER

- Relevez les indices de l'énonciation et dites qui parle, à qui et de quoi ?
- A qui renvoie le « Nous » (1ère et dernière phrases du texte). Justifiez son emploi.
- Quel pronom désigne particulièrement l'auteur ? se manifeste-t-il ainsi au début ou à la fin du texte ?

- « J'appelle » (6ème §). A partir du sens de ce verbe, pouvez-vous dire de quel type de texte il s'agit ?
- Relevez les temps et les modes utilisés par l'auteur. A partir de leur distribution, pouvez-vous délimiter les différentes parties du texte ?
- L'auteur utilise les verbes exprimant l'état, la modalité et l'action; identifiez-les et observez leur répartition dans le texte.
- Délimitez, à partir de cette étude, les parties expositive, argumentative et exhortative.
- « Graves incertitudes et immenses espoir ». Pourquoi l'auteur utilise-t-il ce procédé d'opposition ?
- « Or, la solidarité ne se décrète pas ». Qu'introduit « or » dans cette phrase ?
- Retrouvez les étapes du raisonnement de l'auteur .
- Sur quel type de raisonnement ce texte est-il organisé ?

FAIRE LE POINT

L'appel, visant à faire réagir l'interlocuteur, s'organise en :

- Une partie expositive
- Une partie argumentative
- Une partie exhortative

EXPRESSION ECRITE

1- Rédigez des textes pour appeler à réagir face aux situations décrites ci-dessous dans les colonnes de droite.

Exemple 1 : salle de classe.

- lieu où vous passez beaucoup de temps. - lieu qui donne à voir qui vous êtes.	- Papiers jetés par terre - Epluchures d'orange, enveloppes de chocolat, etc...

Exemple 2 : environnement (arbre).

- arbre nécessaire à la purification de l'air. - à l'ombrage en été. - à l'embellissement des parcs.	- Abattage systématique - Non respect de son existence - Aucune protection contre les animaux qui en dévorent les feuilles

Exemple 3 : ressources vitales (eau).

- élément nécessaire à la vie. – coût de consommation élevé. - raréfaction de cette ressource.	- Gaspillage forcé de cette ressource - Pollution des cours d'eaux et des nappes phréatiques

2 – Les jeunes sont de plus en plus instruits, mais ne respectent visiblement pas les personnes âgées (dans les transports publics, le jeune ne cède pas sa place à une vieille personne, par exemple).

Trouvez deux ou trois arguments pour pousser ces jeunes à faire preuve de plus de civisme.	
Situation actuelle et son paradoxe.	Moyens pour exprimer l'antithèse.
Arguments pour convaincre.	Arguments touchant la raison. Arguments touchant les sentiments.
Organisation des arguments.	Raisonnement par syllogisme.

✚ narrer → quelles sont structurées les différentes situations de la nouvelle fantastique, comment elle est structurée en terme de narration/histoire, le rythme du récit, comment et où introduire l'étrange (élément perturbateur), le dénouement de l'intrigue ...

Exemple de récit fantastique : du manuel, de la page 169 jusqu'à la page 171

*Ce texte présente la situation initiale de la nouvelle intitulée Le Nez.
Il illustre une caractéristique du récit fantastique .*

Le Nez.

Le 25 mars, un événement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Petersbourg. Le barbier Ivan Iakovlevitch, demeurant avenue Voznéssenki (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : Ici on pratique aussi la saignée), le coiffeur Ivan Iakovlevitch

s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

-Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlévitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlévitch se serait volontiers régala de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux

pour moi : il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlévitch enfila son habit pardessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout

de son couteau, puis la tâta du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plongea ses doigts dans la mie et en retira....un nez ! Les bras lui en tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet : oui, c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage d'Ivan Iakovlévitch. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

- Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille !

Ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leur nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant Ivan Iakovlévitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez,

qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collège Kovaliov qu'il rasait chaque mercredi et chaque dimanche.

N.Gogol, *le Nez* (1835),

trd. Française, Ed. Flammarion, coll. « GF Junior », 1995.

ANALYSER

- Quel est le point de vue narratif adopté dans le texte ? En quoi le choix de ce point de vue contribue-t-il à rendre ce récit plus réaliste ?
- Montrez que ce récit débute par l'évocation des aspects les plus banals de la vie quotidienne.
- Les personnages sont-ils situés socialement avec précision (identité, famille, métier) ? Ont-ils des qualités exceptionnelles à la façon des héros de contes ou de romans d'aventure ?
- Quel niveau de langue la femme du barbier utilise-t-elle ? En quoi cela accentue la banalité de la scène ?
- Montrez comment, dans le paragraphe précédent la découverte du nez, sont créés un effet d'attente et de tension : repérez le temps le plus utilisé et indiquez sa valeur. Quelle en est la conséquence sur le rythme du récit ?
- L'épouse du barbier est-elle perturbée par ce fait insolite ? quelle explication en donne-t-elle immédiatement ?

- Ce personnage partage-t-il les certitudes de son épouse ?
- Comparez les deux types d'attitudes face à cet événement extraordinaire.
- A la fin de cet extrait pouvez-vous dire de façon certaine si ce récit est réaliste ou fantastique ?

FAIRE LE POINT

La situation initiale du récit fantastique commence par évoquer une réalité quotidienne et familière. Ce procédé rassure le lecteur pour mieux le perturber.

Le personnage lui-même est un être banal, sans qualités exceptionnelles, contrairement aux héros des contes et des romans d'aventures.

Dans ce cadre réaliste, un phénomène surprenant peut être perçu comme susceptible de recevoir une explication rationnelle, à la différence du phénomène fantastique qui n'est jamais élucidé. Dans le conte, le merveilleux ne cause pas de perturbation : il est accepté comme allant de soi.

EXPRESSION ECRITE

Imaginez deux suites possibles à ce récit, l'une proposera une explication rationnelle de cet événement, l'autre une explication surnaturelle.

Après cette présentation du contenu de programme au niveau de l'organisation textuelle propre à chaque visée communicative, nous pouvons déduire que travailler sur des macro-fonctions en abordant leurs structures, leurs organisations, aussi bien que leurs adaptations concomitantes, c'est travailler la compétence discursive; cependant dans le manuel scolaire, la compétence fonctionnelle qui touche les micro_fonctions (qui désigne l'utilisation des énoncés simple pour réaliser les visées des actes de langage), n'est pas employée.

Dans les fondements de l'approche communicative en particulier les apports de l'ethnographie de la communication, Hymes insiste sur la caractéristique de *L'appropriété* de la communication qui présente une sorte d'éventail, du style le plus relâché au style le plus soutenu.

Dans le programme de français et selon la grille présentant l'état du document authentique dans le manuel scolaire, nous remarquons qu'il y'a : le style ou le registre soutenu dans la *philosophie littéraire* (comme c'est prononcé dans les instructions officielles) de J. J. Rousseau, Voltaire, P. Valéry, et dans la littérature de G. de Maupassant, voici deux exemples du manuel, de la page 100 et 101

La propriété privée, facteur d'inégalité.

Dans son œuvre, l'auteur, philosophe, réfléchit sur l'origine de l'inégalité sociale.

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargné au genre humain celui qui, arrachant les pieux

ou comblant le fossé, eût crié à ses semblables : «Gardez-vous d'écouter cet imposteur ; vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous et que la terre n'est à personne!» Mais il y a grande apparence qu'alors les choses en étaient déjà venues au point de ne plus pouvoir durer comme elles étaient car cette idée de propriété, dépendant de beaucoup d'idées antérieures qui n'ont pu naître que successivement, ne se forma pas tout d'un coup dans l'esprit humain : il fallut faire bien des progrès, acquérir bien de l'industrie et des lumières, les transmettre et les augmenter d'âge en âge, avant que d'arriver à ce dernier terme de l'état de nature. [...] La métallurgie et l'agriculture furent les deux arts dont l'invention produisit cette grande révolution. Pour le poète, c'est l'or et l'argent, mais pour le philosophe ce sont le fer et le blé qui ont civilisé les hommes, et perdu le genre humain.

J. J. Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1755).

La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau.

Ainsi, selon ce beau philosophe, un voleur, un destructeur aurait été le bienfaiteur du genre humain; et il aurait fallu punir un honnête homme qui aurait dit à ses enfants : «Imitons notre voisin, il a enclos son champ, les bêtes ne viendront plus le ravager ; son terrain deviendra plus fertile; travaillons le nôtre comme il a travaillé le sien, il nous aidera et nous l'aiderons. Chaque famille cultivant son enclos, nous serons mieux nourris, plus sains, plus paisibles, moins malheureux. Nous tâcherons d'établir une justice distributive qui consolera notre pauvre espèce, et nous vaudrons mieux que les renards et les fouines à qui cet extravagant veut nous faire ressembler ».

Ce discours ne serait-il pas plus sensé et plus honnête que celui du fou sauvage qui voulait détruire le verger du bonhomme ?

Quelle est donc l'espèce de philosophie qui fait dire des choses que le sens commun réprouve du fond de la Chine jusqu'au Canada ? N'est-ce pas celle d'un gueux qui voudrait que tous les riches fussent volés par les pauvres, afin de mieux établir l'union fraternelle entre les hommes ?

Voltaire : *Questions sur l'Encyclopédie* (1770).

nous avons aussi le style oratoire spécifique à l'appel qui fait partie du registre soutenu parce que ce style est une partie de la rhétorique

Appel au peuple algérien.

Extrait du premier appel adressé par le Secrétariat Général du

Front de Libération Nationale au peuple algérien,

le 1er Novembre 1954.

PEUPLE ALGÉRIEN,

MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE,

A vous qui êtes appelés à nous juger (le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement), notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bien-fondé de nos vues dont le but demeure l'indépendance nationale dans le cadre nord-africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents administratifs et autres politiciers véreux. [...]

Algérien ! nous t'invitons à méditer notre charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté ; le Front de Libération Nationale est ton front, sa victoire est la tienne.

Quant à nous, résolus à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la patrie.

le registre courant médiatique des journaux, courriers, site internet... ;

La naissance d'un géant.

Tout a commencé par une tiède journée de printemps. Sergey Brin et Larry Page, tous deux âgés d'une vingtaine d'années, se rencontrent sur le campus de l'université d'élite Stanford. L'un comme l'autre passaient pour être des génies des mathématiques, étaient fascinés par les ordinateurs.

Au début, ces frères spirituels ne pouvaient pas se supporter. Cela ne les a pas empêchés, trois ans plus tard, de fonder la société qui a révolutionné la recherche sur Internet, Page ayant trouvé une nouvelle approche pour optimiser le référencement des résultats lors des recherches. Nous étions en

1998.

La communauté des internautes a vite récompensé la nouvelle plateforme branchée. Le garage où Brin et Page avaient bidouillé leur premier calculateur fut bientôt trop petit. Ils s'installèrent alors dans le « Googleplex », espace magique de chaos et de créativité assez spacieux pour qu'un moteur de recherche s'y développe jusqu'à devenir une puissance numérique planétaire. A environ une demi-heure en voiture de San Francisco, plus de 8 000 salariés travaillent aujourd'hui à la googlisation du monde dans huit cubes de deux étages en verre et en béton. Aucune autre entreprise ne se montre difficile dans le choix de ses nouveaux collaborateurs que le géant des moteurs de recherche, qui embauche environ 100 personnes par semaine.

Ces nouveaux employés doivent se sentir bien dans le Googleplex car ils constituent le capital le plus important du groupe, modèle possible pour les nouvelles sociétés du XXI^e siècle. La plupart des visiteurs sont impressionnés par les avantages, comme le terrain de volley, la cantine gratuite, la salle de fitness, le sauna, la piscine, le salon de coiffure et les véhicules hybrides subventionnés. Ils s'extasient sur les couleurs criardes de ce nouveau pays d'abondance, sur les briques Lego et les circuits 24 sur lesquels même Brin et Page viennent de temps à autre faire un tour ou sur les 20% du temps de travail que les employés doivent consacrer à leurs propres projets créatifs. Cette atmosphère tout à fait particulière a accouché de l'acteur le plus puissant du

secteur des médias informatiques en ce début de siècle.

D'après **Jörg Rohleder & Joachim Hirzel**, - *Focus*- Munich.

In du 19 au 25 octobre 2006.

Le *Courrier International*, est un hebdomadaire d'actualité, publié à Paris. Il présente à lire, chaque semaine, le meilleur de la presse mondiale, traduite en français (disponible sur le site officiel de l'hebdomadaire :

<http://www.courrierinternational.com/page/qui-sommes-nous>)

Le texte à la page 76, 77, 78, le « *titanique* » et les *OGM.*, présente une contribution sur les OGM. (Organismes Génétiquement Modifiés) dans un forum, sur le site internet de l'assemblée nationale, 7 septembre 1998

Le registre académique se manifeste dans le discours : encyclopédique, d'Histoire, vulgarisation scientifique qui sont illustrés par les textes suivants :

MAIN

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguisé : voilà l'instrument qui permet à l'homme de changer le monde. Simple appareil

d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après **J. HAMBURGER** ,

Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.

Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes.

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Egypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. Leur chef, du nom de 'Amr, prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone et se heurta, à Héliopolis, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, la forteresse de Babylone, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la basse Egypte tout entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'al-Fustat (du grec fossaton « camp »).[...]

Délaissant la région des Asturies où s'étaient retranchés les derniers Visigoths, les conquérants traversèrent bientôt les Pyrénées et dès 714 lancèrent des incursions dans le Languedoc et le Roussillon. Après s'être emparés de Carcassonne et de Nîmes, ils remontèrent la vallée du Rhône et atteignirent Lyon, puis Autun en 725. Une autre colonne s'élança en Gascogne, commandée par l'émir 'Abd ar-Râhman qui s'empara de Bordeaux, mais se heurta en 732, au nord de Poitiers, à l'armée de Charles Martel qui l'obligea à battre en retraite.

Dominique SOURDEL, *Histoire des Arabes*,

Presses Universitaire de France, 1980.

La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité.

Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH.

Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux. En plus de son impact sur la santé et l'avenir des personnes, le sida devient un frein majeur au développement dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. Dans certaines régions, près de 30% des femmes enceintes consultant dans des maternités sont affectées par le VIH. L'épidémie s'accroît aussi rapidement en Asie, où les pays les plus touchés sont l'Inde, la Thaïlande et le Cambodge.

Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie. La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité.

De nombreuses équipes dans le monde sont engagées depuis le milieu des années quatre-vingts dans la recherche d'un vaccin contre le sida et plusieurs pistes sont explorées, dont certaines sont aujourd'hui prometteuses. La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante au monde après celle des Etats-Unis. L'ANRS est l'organisme

public français qui organise et finance cette recherche.

Aujourd'hui, nous franchissons une nouvelle étape. Nous lançons de nouveaux essais de vaccins dont le premier débutera au premier semestre 2007. Pour les mener nous avons besoin de votre concours.

En répondant à l'opération «Volontaires pour un vaccin», l'ANRS vous invite à rejoindre les 724 personnes qui sont engagées dans le réseau des «volontaires» de l'ANRS. Plus que jamais, pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable: les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau. Tous ensemble il faut y croire.

Pr. Jean-François Delfraissy, Directeur de l'ANRS. 2006.

Ce texte est produit par le directeur des l'ANRS. L'agence nationale de la recherche sur le sida.

il existe un discours qui est normalement de l'ordre de l'oral mais, ils est transcrits à l'écrit

Appel de l'Abbé Pierre du 1^{er} février 1954.

(Sur radio Luxembourg).

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le

boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu.

Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots : « TOI QUI SOUFFRES, QUI QUE TU SOIS, ENTRE, DORS, MANGE, REPREND ESPOIR, ICI ON T'AIME ».

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent, devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans- abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain:

- 5000 couvertures,
- 300 grandes tentes américaines,
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.

Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci!

Dans tel cas ce style oratoire perd beaucoup de ses aspects d'expressivité (intonation, rythme, et gestualité s'il s'agit d'une source audio-visuelle) ;

Les auteurs du programme présentent parmi les éléments du profil de sortie dans le curriculum 3^{ème} AS. page 8, la finalité suivante :

« Appréhender les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. »

En vérifiant la variété des styles et des codes, nous constatons qu'il y a un manque de variété touchant l'iconicité pour ce qui schéma, grille...; aussi bien que l'audio-oral et l'audio-visuel

2. Il s'agit de l'approche communicative métissée au cognitivisme ou de l'approche actionnelle dans le manuel ?

En fait la méthodologie préconisée dans le programme de français 3^{ème} AS est une méthodologie qui vise l'automatisation, des savoirs, savoir-être et savoir-faire, disciplinaires discursifs, des différents objets d'études du manuel : document d'Histoire, du discours argumentatif : débat et appel et du récit fantastique (qui sont détaillés dans la partie précédente : *La compétence de communication dans le manuel de français 3ème AS.*) ; et des savoirs, savoir-être, savoir-faire transversaux, qui concernent les *techniques d'expression* du manuel : la synthèse de documents, le compte rendu (objectif ou critique), la lettre de motivation; autrement dit en termes neuroscientifiques, l'automatisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ou épisodiques.

Voici des exemples sur les savoirs transversaux du manuel :

La synthèse de documents à la page 221

La synthèse de documents.

Démarche à suivre:

- La synthèse de documents se présente comme une dissertation (introduction – développement – conclusion) mais les idées sont empruntées aux

textes documentaires du dossier.

- Lire de façon active les documents un par un;
- Dégager le plan de chaque texte ainsi que les idées essentielles et les mots de liaison de chacun.
- Elaborer le plan de la synthèse.
- Rédiger la synthèse:

- Respect du plan,
- Reformulation personnelles des idées
- Concision, ordre et objectivité

Se référer, à fin de votre travail, à la grille d'évaluation d'une synthèse de documents figurant dans la partie «Les techniques d'expression».

Le compte rendu aux pages 218, 219, et 220:

Le compte – rendu critique.

Le compte – rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra aux lecteurs de situer le texte dans une perspective plus vaste.

Le compte-rendu critique est composé de deux parties : le résumé et la critique.

- il évalue le fond (les idées) et/ou la forme (la façon dont les idées sont présentées).
- il offre une étude du contexte de l'œuvre d'origine.
- il est formé de quelques extraits ou exemples afin d'appuyer les jugements apportés.

Le compte rendu critique d'une nouvelle

- Il fait ressortir l'intrigue principale de l'œuvre.
- Il développe les personnages principaux (leurs rôles, leurs liens avec les autres, leurs caractéristiques).
- Il évite de développer les personnages secondaires.
- Il discute des thèmes abordés dans l'œuvre.
- Il peut se présenter sous la forme d'une fiche de lecture additionnée de critiques et d'appréciations personnelles.

Rédiger un compte-rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique

- 1- Observer le texte et le contexte (titre, sous-titres, source, documents annexes etc.) pour en déterminer la nature.
- 2- Répondre aux questions suivantes pour vérifier ses connaissances sur le texte d'origine:
 - par qui le texte a-t-il été écrit ?
 - pour qui a-t-il été écrit ?
 - sur quoi porte –t-il ?
 - Comment a-t-il été écrit ?
- 3- se poser des questions sur le type de texte, le thème traité et les points sur lesquels l'auteur insiste.
- 4- déterminer la structure du texte et son organisation, logique, chronologique, énumérative, pour en déterminer la progression.
- 5- remarquer les titres et les sous-titres.
- 6- prendre des notes à partir du texte, noter les mots et idées suggérés par les champs lexicaux, les anaphoriques, les articulateurs logiques.
- 7- résumer les paragraphes en quelque

La lettre de motivation

La lettre de motivation.

Pour intégrer une école d'études supérieures ou postuler à un emploi ; il est préférable de présenter un dossier intégrant une lettre de motivation.

A la différence des C.V. qui sont de plus en plus standardisés, la lettre de motivation permet d'exprimer les raisons pour lesquelles on a choisi telles études ou telle formation, et tel institut plutôt qu'un autre. Elle reste le seul espace d'expression qui permet aux destinataires (directeurs d'instituts ou d'entreprises) d'imaginer la personnalité du candidat avant de le rencontrer ou de le recevoir en entretien.

La construction de la lettre de motivation.

Le contenu de la lettre reste très personnel mais la lettre doit obéir malgré tout à quelques règles.

Vous devez consacrer un tiers de la page à l'en-tête, prévoir une marge de deux ou trois centimètres, deux ou trois lignes pour la formule de politesse et un espace pour la signature. Il ne reste que peu de place pour parler de vous.

Il faut donc une lettre qui dit bien et brièvement ce qu'elle a à dire ; il faut que le candidat donne envie au lecteur de le rencontrer.

Une bonne lettre de motivation est une lettre qui dit très simplement que l'on a envie d'étudier dans telle université ou de travailler dans telle entreprise et qu'on a les qualités requises pour cela.

1- L'en-tête de la lettre.

Quatre éléments doivent figurer avant le corps de la lettre : vos coordonnées, l'objet du courrier, le nom du destinataire, le lieu et la date.

2- Comment commencer votre lettre.

- Commencer par donner une image plutôt favorable de soi.
- On veut convaincre, il faut donc choisir ses arguments, évoquer des faits concrets plutôt qu'énoncer des qualités comme « je suis organisé »,« j'aime le travail d'équipe », etc.
- Montrer qu'on est bien informé sur l'école et le type de formation qu'elle propose, bien renseigné sur les activités de la société dans laquelle on veut travailler.
- Indiquer également qu'on porte un intérêt particulier à cette formation ou à ce travail.

3- Le corps de la lettre.

- Le corps de la lettre occupe peu de place. Ce que vous dites doit être simple et convaincant.

Un candidat retient l'attention quand il écrit très simplement comme par exemple : « Je réponds à votre annonce parce que vos activités m'intéressent. D'ailleurs, j'ai fait un stage et travaillé dans ce secteur. J'ai déjà acquis telle et telle compétence dans ce domaine et souhaite vivement continuer dans cette voie ».

4- Formule de politesse et signature.

Elle doit rester sobre:

- En espérant avoir exposé des raisons valables à ma possible admission dans votre institut, veuillez agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées ».
- « Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, Madame/Monsieur, l'expression de mes sincères salutations ».

les procédés clés de la méthodologie figurant dans le manuel sont ceux qui suivent : **un apprentissage implicite** sous-tendu par une situation-problème que le programme propose aux élèves, en fait on leur donne une **tâche**, et pour résoudre cette tâche, les élèves se trouvent devant un **obstacle** qui leur oblige de faire des quêtes (recherches) dans et/ou hors la classe pour surmonter l'obstacle, à travers ces quêtes les élèves vont apprendre une(des) connaissance(s) nouvelle(s) qui présente(ent) **la procédure** de recherche et d'extraction de l'information pour aider les élèves en réalité dans leur **apprentissage sous-tendu** (c'est l'objectif de l'enseignement).

Voici des exemples pris du manuel :

pour la réalisation des projets les "*feuilles de route*" du manuel assignent aux élèves des tâches qu'ils doivent accomplir et les différentes phases qu'ils doivent suivre afin d'arriver au résultat final qui est la production , à l'instar du premier projet les consignes des feuilles de route aux pages 23, 38, 54 montrent aux élèves comment procéder, pour choisir un thème, pour la rédaction d'une synthèse pour commémorer une journée historique,

PROJET 1

Dans le cadre de la commémoration

d'une journée historique, réaliser

une recherche documentaire puis faire

une synthèse de l'information à mettre

à la disposition des élèves dans la

bibliothèque de l'établissement.

Feuille de route n°1.

Après débat et concertation, vous vous êtes entendus sur l'événement historique à traiter.

Vous entamez une recherche documentaire pour récolter le maximum d'informations sur l'événement ; ces informations porteront sur la date, le lieu, les acteurs, les causes, etc.

Votre recherche et vos lectures donneront lieu à :

- un plan de chaque document lu (les références de l'auteur de chaque ouvrage, le plan du texte, les informations recueillies, etc).
- une prise de notes détaillée.
- Une sélection d'extraits pour « émailler » votre texte final de renvois.

Feuille de route n°3.

Le document que vous préparez (synthèse de l'information) s'organisera selon le principe suivant : la présentation du fait (séquence informative marquée par l'ancrage du discours dans l'histoire).

- l'explication du fait (séquence explicative marquée par des relations d'ordre logique- rapport de cause à effet, conséquence, etc.).
- le commentaire (séquence analytique marquée par une étude comparative des différents points de vue et jugements des auteurs des documents compulsés) incluant votre prise de position et / ou votre jugement par rapport à ceux des auteurs consultés

Feuille de route n° 2.

Les informations recueillies (après prise de notes et sélection de documents) doivent être exploitées pour identifier:

- ce qui relève de la relation du fait (indication de lieu, de temps, acteurs, etc).
- ce qui relève de la manière de percevoir le fait, de son interprétation, du point de vue de l'auteur etc. Identifier pour cela les indices de l'énonciation et les modalisateurs (adjectifs, adverbes, verbes exprimant les sentiments, etc).

Selon les contraintes portées par les consignes de la première feuille de route les élèves vont commencer à collecter les documents nécessaires et d'en extraire les informations ; les types d'informations sont précis car on leur demande de dégager les dates, les lieux, les acteurs, les causes de l'événement sans oublier de collecter les données aussi concernant l'auteur du document d'Histoire à travers les références et le texte-même des traitements de systèmes énonciatifs qui porte sur les indices temporels, spatiaux, et personnels, et sur la position de l'auteur vis-à-vis l'événement, si c'est un historien, un écrivain, un témoin ; toutes ces techniques d'extraction de l'information sont évidemment rencontrées dans les enseignements ponctuels notamment *les activités de compréhension de l'écrit*

Concernant la deuxième feuille de route, ses consignes font avancer les élèves vers un autre palier qui est le niveau des structures textuelles qu'ils doivent employer dans leurs productions écrites ; les consignes indiquent aux élèves qu'ils doivent faire la différence entre ce qui est relation des faits historiques et ce qui relève de la prise de position de l'auteur, ici ils procèdent par une étude détaillée des adjectifs, des adverbes, des verbes, des connotations... des textes collectés, déjà cette sélection des séquences de relation et de prise de position met les élèves sur la bonne voie pour la structuration de leur objet final qui est un **document pour commémorer une journée historique**, ils vont apprendre au fur et à mesure un nouveau lexique au cours de leurs prise de note et leurs synthèses, en faisant recours à des dictionnaires, encyclopédies, pour comprendre et pouvoir dégager les prises de positions des auteurs dans les textes à analyser, un lexique qui pourrait toucher les différentes catégories de la langue (modalisateurs). Dans la troisième feuille de route on donne des directives concernant le plan du texte avec ses différentes séquences (informative, explicative, et analytique), à ce niveau nous pouvons constater que la rédaction de la séquence informative nécessite de posséder son propre système d'énonciation de la part de l'élève, qui doit faire un choix, l'énonciation enseignée dans les leçons ponctuelles forme un éventail de la plus subjective à la plus objective dans cette phase l'élève commence à rédiger des phrases propres à lui en utilisant les procédés de reformulation par la **nominalisation** ou le résumé auxquels les élèves sont entraînés dans *les activités*

d'acquisition d'outils linguistiques (c'est la grammaire du sens : exercices des séquences du projet de la page 58 à la page 62) ; les contenus de ces activités portent sur :

La première séquence :

Extraire les informations qui répondent sur les questions suivante : qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? Conséquence

La nominalisation (s'entraîner sur la reformulation des phrases informatives pour la réalisation du projet)

Les déictiques temporels

Les connecteurs temporels : puis d'abord, enfin, lorsque, avant que, pendant que

La deuxième séquence :

Identification des marques de la modalisation et la transformation des phrases en phrases objective (s'entraîner sur la reformulation des phrases subjectives pour les transformer en phrases objectives par la suppression des modalisations)

Emploi des modalités logiques d'incertitude et de certitude, d'appréciation (il est dommage que, il me semble que)

Relever les modalisateurs (indices de l'énonciateur) : pronoms, adjectif, adverbe, verbe d'opinion, figure de style

La troisième séquence :

Résumer en utilisant le procédé de la verbalisation ou la nominalisation.

La séquence explicative dans la troisième feuille de route, incite l'élève à développer des connaissances, en l'occurrence, de cause à effet, de conséquence ... qui expliquent le fait historique, c'est ici qu'il doit employer des connecteurs logiques de cause à effet ou de conséquence ; et en fin la séquence analytique où il est invité à travers les consignes de comparer entre les différents points de vues des auteurs lus et d'en présenter le sien, à ce niveau des aides avancées par *activités d'acquisition d'outils linguistiques et les activités de synthèse : "boîtes à outils"*

pour l'expression de l'opinion à travers des modalités linguistiques et logiques du certain et du probable... ces aides sont au niveau phrastique (expressions) ; voici un exemple *des boîtes à outil* (en plus des techniques d'expression) aux pages 88 et 89 :

Faire passer son opinion dans un discours.

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments, d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Il doit parfois, et souvent même c'est nécessaire, prendre position, se manifester dans son discours, pour emporter la conviction.

Exprimer un point de vue personnel.

-Selon moi -A mon avis -En ce qui me concerne -Pour ma part -D'après moi
-Je pense que -Il me semble que.

Exprimer ce qui est certain.

-Il est certain que -Il est indéniable/incontestable que -Il va de soi.

Exprimer ce qui n'est pas certain.

-Il est probable que -Il se peut que -Il est possible que -Il serait étonnant que.

Insister.

-Non seulement...mais aussi / encore -Même- A plus forte raison -D'autant plus que.

Indiquer ce qui se ressemble.

-Il en va de même -On retrouve le/la même -De façon identique -Egalement -de même que.

Mettre en relief.

-C'est ... qui -C'est ... que -Ce qui ... -C'est-ce que c'est.

Attirer l'attention du locuteur.

-Notons que -Sait-on que... ? -Précisons que - Rappelons que -Il faut attirer l'attention sur le fait que... -Il faut mentionner que.../signaler que...

Expliquer un détail.

-C'est à dire- Ce qui veut dire - Ce qui signifie.

Eviter un malentendu.

-bien loin de -Non pas pour ... mais - Ce n'est pas ... mais - C'est moins....
... que...

Raisonner, c'est parvenir à une conclusion à partir d'un point de départ connu ou admis par tous, par le moyen d'une opération de type logique telle que la déduction. Le raisonnement ne vise donc pas à convaincre, mais à mettre en évidence le caractère incontestable d'une conclusion. L'argumentation est avant tout une démonstration fondée sur un raisonnement logique.

Le raisonnement inductif part de faits particuliers, d'observations, pour aboutir à une conclusion de portée générale.

Exemple: Autrefois, on entreprenait des études de notaire et on devenait notaire (fait particulier) donc les perspectives étaient bien tracées(conclusion générale).

Le raisonnement déductif part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour déduire une proposition particulière.

Exemple: Le bouleversement des traditions est tel (idée générale) que l'école a beaucoup changé (proposition particulière).

Le syllogisme est un raisonnement déductif qui tire une conclusion de deux propositions (ou prémisses) présentées comme vraies.

Exemple: La culture est en crise (Proposition1). Or l'école transmet la culture (Proposition 2). Donc l'école est en crise (Conclusion).

Les mots pour articuler les propositions dans un raisonnement.

Première proposition	On sait que/ Il est généralement admis que...
Seconde proposition	Or / Sachant que / Etant donné que...
Troisième proposition	On peut en conclure / déduire que....

au niveau du lexique l'élève doit faire sont propre choix d'adjectif, adverbe, ... déjà inclus dans son propre vocabulaire ou nouvellement appris dans les traitements de textes faits au départ ; il faut ajouter aussi que les temps verbaux ainsi que leurs valeurs sont fixés dans les enseignements ponctuels dans les analyses des textes à étudier pendant les séquences du manuel, par exemple le présent de narration d'un témoins dans une énonciation plus ou moins subjective, le passé simple historique caractérisant l'énonciation objective d'un historien, l'imparfait exprimant une longue action dans le passé ; dans ce cas il reste à l'élève d'effectuer son choix des temps verbaux et pour les différentes séquences en suite de conjuguer les verbes selon le temps et le sujet des phrases rédigées. Tout ce qui vient d'être dit concerne *l'assistance procédurale (guide pédagogique du manuel destiné au professeur, p. 25)* reflétée par le contenu du manuel, qui va rendre l'élève actif en vue d'une autonome acquise et mise en œuvre lors de ses apprentissages ultérieurs.

Le nouveau programme vise l'installation des compétences à travers sa **méthodologie active** c'est-à-dire « ***apprendre à apprendre*** » aux élèves (que ce soit au niveau des compétences disciplinaires ou transversales). Cette méthodologie est

appelée ainsi parce qu'elle favorise et met en œuvre l'**autonomie** de l'élève-apprenant en le rendant **plus actif** à travers la **mobilisation de ses propres ressources**

concluons que l'automatisation résulte de l'imitation répétitive des procédures discursives (énonciatives et textuelles) et des techniques d'expressions, pour les appliquer sur d'autres thématiques (ex. **projet2** : organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée) l'élève doit s'exprimer en langue française, il doit chercher le lexique qui convient à sa thématique en dehors de la classe par exemple dans des dictionnaires de traduction, dans les textes étudiés lors des apprentissages ponctuels... ; il fait le choix aussi de ses modalités d'inscription dans sa production discursive (à partir des boîtes à outils misent à sa disposition dans le manuel scolaire) ; il peut s'auto-évaluer selon les grilles d'évaluation disponibles aussi sur le manuel scolaire ; etc.

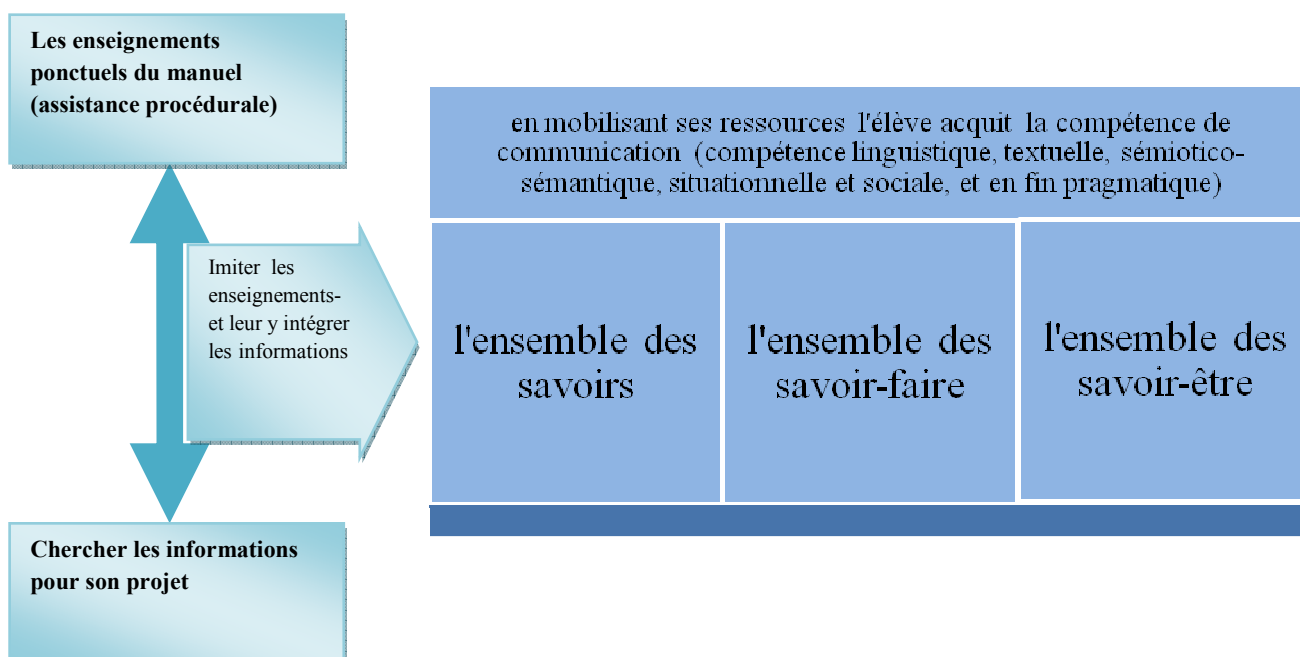


Schéma explicatif de l'activité de l'élève

(C'est le savoir-apprendre proposé par le nouveau programme de français 3^{ème} AS et qui s'ancre dans la mémoire à long terme à travers le processus d'automatisation.)

L'assistance procédurale fourni par les enseignements ponctuels, contribue avec la métacognition au sein du groupe coopératif (qui est détaillée dans le 1^{er} chapitre de l'Analyse du présent mémoire : *Les opérationnalisations du courant du conflit sociocognitif.*), dans la conception de la méthodologie active préconisée par le nouveau programme de français 3^{ème} AS.

Selon les applications, de la méthodologie active, citées dessus, ainsi les concepts de: tâche, le primat de l'activité et de l'autonomie de l'élève, la mobilisation des ressources ; et selon ce que nous avons présenté, à la partie théorique, sur l'approche actionnelle (dans le premier chapitre), nous constatons que leurs principes et leurs fonctionnement sont identiques ; et nous concluons que la méthodologie choisi par le nouveau programma 3^{ème} AS. Est identique à celle adoptée par le CECR. (Cadre européen commun de référence pour les langues), donc l'approche d'enseignement du FLE en 3^{ème} AS. est bel et bien l'approche actionnelle

3. Le « document authentique » dans le manuel et les neurosciences cognitives

Les concepteurs du programme de français 3^{ème} AS. recommandent (curriculum, 2007, p. 6 et p. 26)aux enseignants d'utiliser les documents authentiques à travers l'emploi des moyens audio-visuels.

le documents authentiques est d'une importance cruciale dans l'acquisition de la compétence communicative, pour les raisons suivantes : un document authentique veut dire qu'il **transporte des messages et des connaissances déjà rencontrés dans la vie quotidienne des apprenant, donc il assure plus ou moins un enseignement significatif** (la mise en relation des contenus à enseigner, avec des éléments significatifs pour l'apprenant) ; **les connaissances déjà stabilisés chez l'apprenant (intégrées dans leurs mémoires à long terme)** vont livrer une **entrée à la compréhension de l'écrit du document ou du texte**, parce que le fait de **comprendre certains éléments du document favorise l'accès à son sens à son intention communicative et permet l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire voire même de nouvelles expressions** ; comment l'apprenant arrive à tout ça ? En réalité le fait de posséder des données préalables, cela conduit à un ménagement de

la **charge mentale** (l'effort déployé lors d'une activité mentale) autrement dit l'apprenant n'aura pas devant lui un document formant tout un bloc incompréhensible qui demande un effort épuisant pour le comprendre à la rigueur le déchiffrer, par conséquent si l'apprenant n'est pas chargé mentalement puisqu'il a plus ou moins une idée sur le document, il se penchera sur ce qu'il ne connaît pas, et c'est à ce moment que s'effectuent les nouveaux apprentissages, la **charge mentale** est un terme spécifique aux neurosciences cognitives, singulièrement la **mémoire de travail** ou la **mémoire à court terme** (M.C.T).

À un autre niveau de **mémorisation**, les connaissances déjà stabilisées chez l'apprenant vont lui servir comme un **itinéraire de récupération des nouveaux apprentissages**, c'est-à-dire que le cerveau de l'apprenant va classer inconsciemment ou consciemment (selon l'état de l'apprenant) les nouveaux apprentissages avec ceux (les connaissances déjà stabilisées) existants dans la **mémoire profonde** ou **à long terme** de l'apprenant, donc grâce à ce classement (ou « encodage » qui est un terme spécialisé propre aux neurosciences cognitives), les nouveaux apprentissages ne vont pas être vulnérables à l'oubli.

Nous voyons bien que le document authentique a de très importants enjeux au niveau de la compréhension, ainsi l'apprentissage de nouveaux vocabulaire et expression... mais en prenant les documents du manuel scolaire de l'élève, qui sont analysés dans la grille ci-dessous nous pouvons faire quelques constatations à propos des caractéristiques propres au document authentique dans le manuel d'élève, caractéristiques arrêtées en fait par les apports de l'AC. *Et qui sont proclamées dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) (site coopératif du FLE : EduFLE.net)*

	Projet1 Textes et documents d'Histoire	Projet2 Débat d'idée	Projet3 L'appel	Projet4 La nouvelle fantastique
Thématiques et/ type du document : Document historique, littéraire, scientifique, etc.	1 Histoire de la coupe du monde 1 Histoire de l'informatique 13 Histoire contemporaine de l'Algérie (période coloniale) 2 Histoire des arabes 1 Histoire de l'esclavage des noirs 1 Histoire de l'émigration en France	3 vulgarisation scientifique 10 philosophie littéraire 5 Média : moteur de recherche (google) 1 politique	3 politique 9 causes humanitaires	16 littérature
Codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, audio-visuel	Tous scripturaux avec quelques illustrations (photographies, images, deux tableaux de statistiques)	1 iconique (caricature) Le reste est scriptural	1 iconique Le reste est scriptural, et une seule illustration	Tous scripturaux et une seule illustration
domaines : productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle,	3 productions culturelles 2 médiatiques 14 professionnelles	9 productions médiatiques 7 Professionnelles 3 culturelles	5 production médiatiques 6 professionnelles 1 culturelles	Tous des productions professionnelles
Genres et/ou techniques : BD, roman, article, interview, lettre, saynète, théâtre, affiche document, poème, chant/	3 prises de notes 13 documents 1 chant 1 poème 1 chronique littéraire	8 articles 1 extrait d'un roman 2 ouvrages documentaires 1 poème 1 discours 2 lettre 1 affiche	4 affiches 1 ouvrage documentaire 3 articles 1 discours 1 Chronique littéraire 1 poème	Toutes les nouvelles sont du récit fantastique

prise de note, synthèse...		3 articles philosophiques	1 lettre	
Références : Livre, journal, revue, site internet ou page web, courriers, newsletter...	3 sites internet 1 Presse universitaire 12 livres 1 journal 1 le chant populaire kabyle avec une références incomplète (p.24	2 journaux 10 livres 1 site internet 1 recueil de poème 1 encyclopédie 5 revue	2 livres 1 transcription d'un appel lancé à la radio 2 journaux 1 rapport de recherche (ANRS) 1 lettre référence incomplète 1 poème référence incomplète 4 affiches sans références	12 livres 4 journaux

Grille inspiré et adapté des données de : EDUFLE.net

Selon la définition du document authentique présentée par Jean-Pierre Quq, à la partie théorique concomitante, nous pouvons remarquer que lorsqu' on annonce l'authenticité des documents on doit recourir à une diversification dans le code, le genre, etc. cependant dans le programme de français 3^{ème} AS. Les auteurs restreignent l'appréhension du document authentique à **l'interdisciplinarité** « L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. » (*Curriculum de français troisième année secondaire*, 2007, p. 6-7), cette interdisciplinarité dont parle le programme **touche en partie la thématique des textes choisis dans le manuel scolaire**, par exemple dans le premier projet les auteurs ont choisi des textes avec des thématiques rencontrées dans leurs cours d'Histoire, il s'agit de l'Histoire contemporaine de l'Algérie (13 textes); pour le deuxième projet c'est la vulgarisation scientifique par exemple, il y'a deux textes sur la génétique, qui forme un dossier faisant partie du cours des sciences naturelles.

Donc nous voyons que le choix de l'interdisciplinarité, par les auteurs du programme, n'est pas suffisant pour approcher le principe du document authentique, car la diversification n'est pas respectée au niveau du code, à l'instar du « projet

un » tous les documents sont scripturaux avec quelques illustrations, nous voyons très bien la non réitération des codes iconiques (nous avons une caricature et une affiche sur quatre projets), et l'absence de supports oraux et audio-visuels ; concernant l'utilisation des illustrations, nous constatons que les références des trois premiers textes du manuel, indiquent qu'ils sont des productions électroniques (tirés des sites internet), nous avons vérifié ces sites, ils ne contiennent pas les illustrations collées aux textes dans le manuel, en plus ces textes qui sont des notes, sont modifiés par ajout ou par suppression, voici un exemple du texte à la page 10 et une partie de sa version originale :

Histoire de la Coupe du Monde.

1904. Création de la FIFA.

1930. L'Uruguay remporte la première coupe du monde.

1934. L'Italie remporte la coupe du monde à domicile.

1938. Le Brésil est battu en demi-finale.

1950. L'Angleterre décide de participer pour la 1^{ère} fois à la coupe du monde.

1950. L'Uruguay remporte la coupe du monde.

1954. Le trophée est remporté par l'équipe allemande.

1958. Le Brésil et Pelé champions du monde.

1958. Just Fontaine, meilleur buteur de l'histoire de la Coupe du monde avec 13 buts inscrits en six matchs.

1969. Pelé marque son 1000^{ème} but.

1970. Le match du siècle oppose l'Italie à l'Allemagne.

1970. Le Brésil vainqueur de la coupe du monde.

1977. Pelé fait ses adieux au football en marquant son 1281^{ème} but.

L'internaute Magazine, *Histoire du football.*

Histoire du Football

1904 *21 mai*

Création de la FIFA

La Fédération internationale de football association (**FIFA**) est fondée à **Paris** par sept pays européens. Jusqu'en 1909, la **FIFA** ne comptera que des associations européennes. Les premiers membres non-européens seront l'Afrique du Sud en 1910, l'Argentine et le Chili en 1912, les Etats-Unis en 1913. C'est le début des activités internationales de la **FIFA**. Face à ces difficultés et aux différences de niveau entre l'Europe et les autres continents, la première coupe du monde ne pourra être organisée qu'en 1930. La **FIFA** compte aujourd'hui plus de 200 pays membres.

Voir aussi : Histoire de Paris - Dossier histoire de la Coupe du monde - Création - Histoire du Football

1930 *13 juillet*

Lucien Laurent inscrit le premier but de l'histoire de la coupe du monde

Alors qu'elle ouvre les hostilités face au Mexique, la France inscrit par l'intermédiaire de Lucien Laurent le premier but de l'histoire de la Coupe du monde de Football. Nous sommes alors à la 19ème minute et trois autres buts suivront. Finissant sur un score de 4 à 1, la France, qui est un des seuls pays européens à ne pas avoir dédaigné cette coupe, peut croire en ses chances. Mais ce sera en fait sa seule victoire du tournoi. Finalement le seul français qui inscrit son nom dans l'histoire pour longtemps est Jules **Rimet**, instigateur de cet événement devenu un des plus populaire au monde.

Voir aussi : Dossier histoire de la Coupe du monde - Rimet - Histoire du Football [...]

Selon l'exemple dessus, nous constatons que le texte *Histoire de la coupe du monde* dans le manuel n'est pas authentique.

le texte à la page 24, *chant populaire kabyle* rapporté par M. Benbrahim dans *femmes du Maghreb, femmes du Maghreb*, est une revue en ligne qui se trouve à l'URL suivante : <http://clio.revues.org/index298.html>, le vrai titre du document c'est *Document sur Fadhma Nsoumeur (1830-1861)*, et c'est un poème, ce n'est pas un chant populaire, que l'auteur a traduit du kabyle vers le français, la référence de ce document ne révèle pas que c'est un site internet comme les deux premiers textes à la page 10 et 11 ; il est très important, que la référence soit correcte, parce qu'on l'utilise comme un indice dans la compréhension du texte, car elle présente avec le titre et les illustrations ce que l'approche des textes préconisée par le programme appelle "**paratexte**" : « L'observation du paratexte permet de formuler des hypothèses de lecture. Quand ces éléments périphériques sont pertinents, ils méritent d'être pris en considération. Le paratexte est constitué :

- d'une phrase, d'une expression, ou d'un mot, qui précède le texte et qui joue le rôle de titre (et parfois surtitre ou sous-titre). Il a pour fonction d'être informatif ou incitatif ;

- des références (ou sources d'informations) qui portent sur le prénom et le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, (et éventuellement du chapitre), de l'éditeur, de la date et du lieu de parution ;

- d'un ou de plusieurs documents iconiques. » (Document d'accompagnement, 1^{ère} AS, p. 8)

La diversification dans les domaines de production des textes, dans le manuel, ne touche que trois domaines : médiatique, culturel, et professionnel ; ce que nous constatons à travers l'analyse des domaines de production cités dans la grille dessus, c'est qu'il y a une absence du domaine de la production de la vie quotidienne.

II. Comment la linguistique de l'énonciation est employée dans le manuel 3^{ème} AS.?

Nous avons présenté les différentes acceptions de la linguistique de l'énonciation dans la partie théorique ; à présent nous allons essayer de voir si dans le manuel de français 3^{ème} AS. on adopte l'acception *étendue* ou *restreinte* de la linguistique énonciative et s'il y a d'autres approches ou théories... accompagnant cette linguistique dans l'élaboration du contenu à enseigner.

1. L'organisation du manuel selon les contenus et les objets d'étude

Le manuel s'organise en projets, chaque projet en séquences et chaque séquence en activités de compréhension de l'écrit, d'expression, d'acquisition d'outils linguistiques, et de synthèses ; pour l'étude de la linguistique énonciative dans le manuel nous allons analyser deux activités de la compréhension : "analyse" et "faire le point", une activité de synthèse : "boîte à outils", et les activités d'acquisition d'outils linguistiques (exercices des séquences) ; nous faisons cette analyse pour débusquer, le plus que possible, les applications des différentes problématiques énonciatives dans le manuel.

Les projets sont répartis en fonction des objets d'études arrêtés par le programme, ces objets d'études s'opèrent selon la dichotomie discours/récit et selon les types du discours-même, car on distingue le discours d'Histoire (document historique) et le discours polémique (débat et appel):

discours		Récit
Projet 1	discours historique	Projet 4 La nouvelle fantastique
Projet 2	discours polémique	
Projet 3		

L'organisation du tableau dessus, est faite selon la dichotomie de Simonin-Grumbach discours / récit ; le discours qui présente un plan embrayé contenant les indices de l'énonciation, et le récit qui présente un plan non-embrayé qui ne contient pas des indices renvoyant à la situation d'énonciation, car l'énonciation narrative concerne le narrateur et les personnages du récit.

2. Le système énonciatif entre "objectivité" et "subjectivité" :

Dans le manuel scolaire les contenus linguistiques sont divisés selon deux systèmes énonciatifs le système objectif et le système subjectif, le dernier se subdivise en un système subjectif explicite et un système subjectif implicite ; voici un tableau précisant la distribution des systèmes en question dans le manuel :

Projets et la visée de l'acte de communication	Système énonciatif objectif	Système énonciatif subjectif
Projet 1: Exposer des faits et manifester son esprit critique	✚ Informer d'un fait d'Histoire.	✚ Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire ✚ Analyser et commenter un fait d'Histoire.
Projet 2 : Dialoguer pour confronter des points de vue		✚ S'inscrire dans un débat: convaincre ou persuader. ✚ Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.
Projet 3 : Argumenter pour faire réagir		✚ Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier ✚ Inciter son interlocuteur à agir.
Projet 4 : Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur		✚ Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. ✚ Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. ✚ Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Projet 1

Commençons par l'étude du premier projet, le discours d'Histoire part de la visée communicative objective vers des visées de plus en plus subjectives aux pages 13, 15, 19, 28, 33, 46, et 48:

-  *Les auteurs apparaissent-ils dans ces écrits?*
-  *Qui parle dans ce texte ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ?*
-  *La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? De quel type de discours s'agit-il?*
-  *Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?*
-  *Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.*
-  *Qui parle dans ce texte ? Justifiez votre réponse*
-  *Existe-t-il dans le texte des indices renvoyant à l'énonciateur ?*
-  *Qui parle dans ce texte ? Se manifeste-t-il explicitement ?*
-  *Quelle est la date citée dans le texte ?*

les visées subjectives ont deux formes : une qui est implicite, l'autre qui est explicite ; dans la visée informative l'auteur a la désignation et la tâche du scripteur, il s'efface au profit de l'évènement, même les indices temporels et spatiaux sont définis loin de l'énonciation (le moment de l'énonciation ne figure pas dans le texte), en ce moment le discours est objectivé ; à la page 16 nous avons la consigne suivante:

-  *Etudiez les verbes dans chaque paragraphe: expriment-ils des actions, des sentiments ou des opinions ?*

En fait dans le texte (pp. 14-15) il y a seulement des verbes d'action, donc nous voyons que les auteurs du manuel veulent montrer par cette consigne que le discours objectif ne contient pas les éléments modalisateurs comme les verbes d'opinion et de sentiment. Dans la lignée énonciative d'E. Benveniste, on appelle les

verbes d'opinion et de sentiment, les adjectifs et les adverbes, qui sont des **indices implicites** de l'énonciation, modalisateurs

Quand l'auteur du texte commence à donner des descriptions et des analyses, on assiste à une subjectivité implicite comme la montre l'analyse du texte à la page 18

La visée, de la deuxième séquence du même projet, est "introduire un témoignage dans un fait d'Histoire", l'énonciation ici est explicitée à travers la marque de la première personne "je" qui représente en fait le témoin ainsi que les marques de temps et de l'espace qui vont être définis en prenant comme repère le moment et le lieu de l'énonciation à l'instar "*j'ai dix ans. Devant moi un homme ... J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir... j'ai douze ans... vingt années plus tard*" (texte aux pages 27, 28), on additionne aux configurations explicites de l'énonciation, dans le témoignage, des configurations implicites comme **l'expression des sentiments** (ou expressions émotionnelles) et **des points de vue** :

✚ "*pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires... chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961... Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire...*" (Ibid.),

Il faut dire aussi que les analyses des textes de la deuxième séquence traitent même les temps verbaux comme indices d'énonciation :

✚ *Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?*

✚ *Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.*

✚ *Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?*

✚ *Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).*

Quand le témoin est à la fois un personnage du fait d'Histoire et l'auteur du

document, il arrive qu'il utilise le présent pour narrer les événements vécus et l'utilisation du passé pour porter ses prises de position et ses jugements sur les événements

✚ " *J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule... On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.*"

Pour la troisième visée du premier projet : "analyser et commenter un fait d'Histoire", le système d'énonciation est en conformité avec le type de discours et la visée communicative, dans ce cas il s'agit d'une subjectivité implicite, ceci dit que le locuteur dans de telles conjonctures essaie d'influencer l'interlocuteur en le convaincant par son point de vue et en argumentant pour cela. Cette subjectivité implicite et prise de position, peuvent paraître à travers le style en utilisant les adjectifs et les adverbes... dans les descriptions, par exemple l'étude de texte aux pages 30, 31, 32 :

✚ *Comment la manifestation est-elle décrite ? Sur quel aspect de la manifestation l'auteur insiste-t-il ?*

✚ *Comment la réaction de l'occupant est-elle décrite ? Sur quels aspects de cette réaction insiste-t-il ? Qu'en déduisez-vous sur la position de l'auteur ?*

Dans le texte en question l'auteur emploie des adjectifs, des adverbes, et des figures de style pour marquer sa prise de position qui se révèle à travers la dénonciation des crimes du 8 mai 1945 en Algérie :

*de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.I à travers tout le pays, l'Algérie **revendicatrice** défila en scandant **dignement** : « A bas le colonialisme ! » « Vive l'Algérie indépendante ! »*

✚ ***Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.***

 sous le **vocabulaire éloquent** d'opération de nettoyage

Nous remarquons l'emploi des péjoratifs (désignation défavorable) et des mélioratifs (désignation en faveur de la chose décrite) pour railler la situation décrite, qui est une manière de convaincre, en mettant en contraste le premier passage avec le dernier

Certaines modalités élocutives dans le manuel scolaire, comme l'opinion, correspondent à **l'acte élocutif**, les auteurs du manuel étudient, les deux configurations de l'opinion : implicite et explicite, comme une trace de subjectivité dans le discours d'Histoire, par exemple les auteurs présentent les consignes suivantes (p. 16, 25) :

 *Etudiez les verbes dans chaque paragraphe : expriment-ils des actions, des sentiments ou des opinions ?*

 *L'auteur a-t-il vécu les événements ? Quel est son point de vue en tant que narrateur ?*

au niveau du premier projet les modalités sont étudiées beaucoup plus dans les activités d'acquisition d'outils linguistiques : exercices des séquences dans ces activités les auteurs du programme proposent des consignes visant les modalités appréciatives, du certain, du contestable, de l'opinion, et des substantifs mélioratifs (pages 60 61) :

 **C'est sûr**, ce pilote n'est pas un inconnu ! }

Configuration
explicite du certain

 **Il a la chance** d'être aidé par ses **voisins qui sont extraordinaires**. }

Configuration
implicite d'opinion
et explicite
d'appréciation

 Le séisme **aurait** coûté la vie à plusieurs centaines de personnes. }

Configuration
implicite du
contestable

 <i>Il est dommage que ses résultats ne s'améliorent pas.</i>	}	Modalité d'appréciation Configuration explicite d'opinion
 <i>Il me semble qu'en un certain sens vous avez tort.</i>		

 <i>Ce film est un monument de patriotisme.</i>	}	Configuration implicite d'opinion "Mélioratif"

Aussi dans la "**boîte à outils, connecteurs 1**" à la page 88 nous avons les configurations implicites d'opinion dans ce qui suit :

Exprimer un point de vue personnel.

-Selon moi -A mon avis -En ce qui me concerne -Pour ma part -D'après moi

-Je pense que -Il me semble que.

Projet 2

Les systèmes énonciatifs, dans le texte polémique qui présente l'objet d'étude du deuxième projet, relatent la subjectivité explicite et la prise de responsabilité des propos adressés, par les débatteurs. Le débat consiste à un échange de point de vue sur le sujet

Les traitements de textes de ce projet, portent sur les indices énonciatifs, personnels, temporels, et spatiaux aux pages 67, 73, 91, 94, 96, 99 :

 *Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet évènement. Précisez le rôle de chacun.*

 *Quels sont les personnages en présence dans le texte ?*

 *Ce texte est un discours : Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.*

✚ *Qui parle dans ce texte? Quels sont les indices qui y renvoient.*

✚ *A qui s'adresse-t-il ?*

✚ *Qui parle dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?*

✚ *Où se passe la scène ?*

Où se trouve Reggane ?

Que s'est-il passé dans cette région ? Quand ?

Dans ce projet, l'étude de l'acte illocutoire est à un niveau micro-fonctionnel, c'est-à-dire phrastique, par exemple dans les questions de compréhension conçues pour analyser la caricature à la page 99 :

✚ *Lisez la déclaration des personnages. Pouvez-vous expliquer l'opposition*

«...victimes du bienfait ...» ?

✚ *Quel sens donnez –vous à leur déclaration par rapport au débat actuel sur les soi-disant :*

bienfaits de la colonisation ?

Les consignes ci-dessus ont comme objet d'étude la phrase suivante :

✚ *Nous sommes les victimes des bienfaits de la colonisation !*

Nous voyons dans cette phrase qu'on étudiant l'acte locutoire, seulement pour en extraire l'information au niveau de la sémantique nous trouvons que l'information est erronée elle n'est pas vraie dans le fait où il y'a une contradiction entre "victimes" et "bien faits", dans ce cas il faut recourir à l'illocution, qui consiste à viser un autre sens loin de celui transporté uniquement par la langue, c'est un sens à chercher dans l'opposition entre "victimes" et "bienfaits" qui marque *l'effet de contraste* qui est un procédé d'argumentation rhétorique (thèse/antithèse) ; en cherchant l'acte perlocutoire, le manuel le résume à l'ironie c'est-à-dire utiliser la dérision pour débattre à la page 102 :

✚ *L'ironie consiste à tourner l'adversaire en dérision en s'assurant de la complicité de l'auditoire. Quand l'ironie est trop marquée ou dépasse un certain degré, elle devient raillerie (stratégie utilisée pour se moquer de son adversaire).*

Une telle analyse se classe sous **l'étude de l'implicite**, particulièrement le **sous entendu** qui présente l'une des extensions du questionnement pragmatique

Pour l'ensemble des actes communicatifs (argumenter) du deuxième projet, nous pouvons dire qu'ils ont tous un système énonciatif subjectif, variant entre une subjectivité moins explicite, quand **le locuteur concède** : en mettant en place une stratégie pour convaincre, le locuteur essaie de connaître son allocutaire, de comprendre ses idées à fin de développer sa propre opinion par exemple les études faites sur les textes de la première séquence. Et une subjectivité explicite quand **le locuteur réfute** : en contestant la pertinence du point de vue avancé par l'allocutaire en niant la relation de cause à effet, la vérité d'un jugement ou en mettant en évidence les contradictions possibles (comme la contradiction dont nous parlons en haut), pour cette stratégie argumentative nous avons les études faites sur les textes de la deuxième séquence.

En étudiant les modalités logiques nous découvrons qu'elles existent d'avantage, pour analyser le texte aux pages 27, 28, les auteurs du programme donnent la consigne suivante :

✚ *«Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que...» Que veut justifier l'auteur ?*

La réponse doit être déduite de l'expression "en réalité" et de l'adjectif "volontaire", pour conclure que l'auteur est certain que cette amnésie était voulue ; et cela nous mène à dire que cette analyse vise une **modalité logique pour exprimer le certain dans l'utilisation de "en réalité"**

A part les exercices des séquences, les auteurs du manuel mettent à la disposition de ses utilisateurs des outils pour les aider à réaliser leurs projets se sont les "*boîtes à outils ; les connecteurs*" de la page 115 jusqu' à la page 118, dans ces boîtes à outils il s'agit des mots qu'on peut utiliser pour exprimer le désaccord :

Contester, contredire, critiquer, démentir, nier, objecter, récuser, rejeter, réfuter, rétorquer, en revanche, au contraire, à l'opposé.

Dans le deuxième projet nous pouvons dire que, l'analyse de "l'inférence" **dans les productions langagières abordant les facteurs psychologiques, et l'analyse de "la référence" dans les productions langagières abordant les facteurs idéologiques et culturels, sont** employées dans l'étude du texte à la page 32, où on donne aux élèves la consigne suivante :

Henri Benzet avoua... Ferhat Abbès témoigna : cherchez le sens des deux verbes soulignés et expliquez leur emploi par l'auteur.

A travers cette consigne on pousse l'élève à comprendre la prise de position de l'auteur du texte, qui est en fait implicite ou indirecte, quand l'élève cherche les sens de "avouer" et "témoigner" il découvre qu'on avoue les erreurs, les fautes, des choses difficiles à révéler par honte par pudeur ; par contre on témoigne pour rendre justice, pour confirmer la vérité...à travers ces investigations l'élève prend conscience que l'auteur du texte, est en train d'accuser la France pour rendre justice au peuple algérien, et c'est ainsi qu'on mène l'élève à dévoiler les déterminations psychologiques et/ou idéologiques du locuteur (les mécanismes de production)

En essayant d'analyser la phrase en question d'un point de vue s'inscrivant dans la lignée classique de l'énonciation (de E. Benveniste), nous allons souligner l'utilisation que l'auteur introduit les propos des témoins à travers deux verbes différents, voire même contradictoires (choix du lexique), par conséquent, c'est une trace de subjectivité, d'énonciation, et en essayant d'analyser cette phrase en traitant

l'acte de communication du texte entier qui est **"introduire un témoignage dans un fait d'Histoire"**(page 4) et que cette introduction est considérée comme une argumentation pour justifier le point de vue de l'auteur, donc l'auteur répond à ou contredit, un autre point de vue ; tout cela nous mène à dire que l'analyse de la phrase en question doit être faite au niveau de *l'inférence situationnelle* (présentée dans la partie théorique) c'est-à-dire qu'on est dans une situation de narration d'un fait historique (*Histoire du 8 mai 1945*), et au niveau de *l'inférence interdiscursive* : c'est-à-dire argumenter contre un autre point de vue présenté dans un autre texte ou discours, dans notre cas c'est le discours historique ou politique ! algérien contre le discours historique ou politique ! français ; et que cette analyse tend vers l'opposition de deux réalités référentielles, donc nous sommes au niveau de la problématique de la *référence*, qui est, effectivement, présentée dans le document d'accompagnement à la page 3 et 4.

Il y a une **stratégie argumentative logique** dans le deuxième projet, visant la **modalité implicite du "probable"** dans le texte aux pages 76 et 77 : l'auteur du texte dans un forum essaie de convaincre les interlocuteurs que rien ne permet de dire que les OGM (les organismes génétiquement modifiés) sont incontestables, pour cela il procède par une comparaison faite entre les OGM et le Titanic, en montrant que la défaite du Titanic **peut se répéter** dans le cas des OGM, la probabilité de la défaite des OGM est un résultat d'un **raisonnement par analogie**, où on met le fait dont on parle en parallèle avec un autre connu et on essayant de montrer que ce qui est vrai dans le fait connu peut l'être dans le fait dont on parle

Dans le cadre d'étude de l'implicite O. Ducrot a développé sa **théorie de l'argumentation**, où de **chaque énoncé on peut dégager une conclusion formant la visée argumentative**.

Dans l'étude de texte aux pages 95, 96, les auteurs du manuel adressent cette question aux élèves :

✚ « *N'aurait-on pas détesté... vérité ?* » (1er §). Cette question, pour l'auteur, n'admet qu'une seule réponse. Laquelle ?

La phrase complète dans le texte est :

✚ *N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?*

Les auteurs du programme en précisant que la question de l'auteur du texte n'admet qu'une seule réponse, et en demandant aux élèves de l'extraire, veulent que les élèves usent les données linguistiques fournies par l'énoncé pour trouver la réponse ; surtout que cette dernière n'existe pas dans le cotexte (les autres énoncés du texte) ni le contexte (ce qui entoure le texte : titre, sous titre, référence) et les élèves n'ouvrent pas droit de spéculer ; en fait on demande aux élèves d'extraire **le non dit** ; si nous étudions les données linguistiques nous trouvons que l'auteur du texte utilise le conditionnel passé pour le verbe détester : "aurait détesté" pour exprimer le souhait (Le Robert & Nathan : conjugaison, 1996), donc nous **concluons** que l'auteur du texte ne peut souhaiter une chose que si elle n'existe pas ; donc la réponse est "**non**".

Nous avons un autre exemple aux pages 90,91, la question adressée aux élèves :

✚ *Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. »* (3ème §). *Qu'annonce cette phrase ?* Pour arriver à préciser ce que cette phrase annonce, il faut dégager **la visée de l'assertion** ou comme le désigne Ducrot la conclusion, nous pouvons dire que la conclusion est : aujourd'hui l'avenir est si difficile à imaginer contrairement au passé, donc la phrase annonce l'antithèse.

Projet 3

Dans le troisième projet les études des textes porte sur le système énonciatif subjectif implicite et explicite c'est selon l'allocutaire et son statut, ce paramètre est très bien étudié par la discipline de l'Analyse du Discours, qui l'appelle "**la**

stratégie de légitimation" dont nous parlons à la partie théorique ; dans le 3^{ème} projet les analyses des textes abordent les indices de l'énonciation en posant des question et en donnant des consignes sur le locuteur (auteur) et l'allocutaire(s) (destinataire(s) de l'appel : nous avons à titre d'exemple les consignes et les questions aux pages 129, 131, 133, 143

✚ *Observez les documents présentés dans les deux pages précédentes et dites, pour chacun d'eux :*

- *Qui l'a produit.*
- *A qui il est destiné.*

✚ *Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.*

✚ *Relevez les indices de l'énonciation et dites qui parle, à qui et de quoi ?*

✚ *A qui renvoie le « Nous » (1ère et dernière phrases du texte). Justifiez son emploi.*

✚ *Quel pronom désigne particulièrement l'auteur ? se manifeste-t-il ainsi au début ou à la fin du texte*

✚ *A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.*

Le troisième projet étudie l'**interpellation** (de la page 127 à la page 160) qui est marquée par des phrases déclaratives dont les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif, les verbes utilisés pour interpellier : inviter, demander, appeler ; il y'a aussi des phrases impératives à la première personne du pluriel et au présent de l'indicatif, bref c'est le style oratoire utiliser pour retenir l'attention de l'allocutaire et de le sensibiliser (manuel 140) donc le style oratoire renforce le contact avec l'allocutaire et rend les arguments avancés irréfutables (manuel p. 131). le style oratoire est l'un des objets d'études propre à la rhétorique traditionnelle comme

nous l'avons développé dans la partie théorique relative, prenons à titre d'exemple :
à la page 129, 131, 140 nous avons les questions et les consignes suivantes :

- ✚ Etudiez les types de phrases, les temps et les modes des verbes utilisés dans chacun de ces documents. Qu'en déduisez-vous ?
- ✚ Comment, dans ces deux documents, l'émetteur maintient-il le contact avec le récepteur?
- ✚ Pourquoi l'auteur utilise-t-il le pronom personnel « nous » ?
- ✚ A partir de cette analyse, pouvez-vous expliquer la phrase d'ouverture « Mes Amis... au secours... » ?

Les auteurs du manuel abordent les modalités allocutives de Charaudeau : le locuteur interpelle l'allocutaire d'une manière directe

Il y a aussi les modalités de P. Charaudeau d'une configuration implicite dans l'utilisation du verbe falloir conjugué au présent, plus un verbe à l'infinitif (p. 136) qu'on peut extraire du texte selon les consignes et les questions de la page 137 :

- ✚ Dans cette affiche, retrouvez-vous tous les indices de l'énonciation ? Sont-ils tous explicites ?

Les réponses du texte en question :

- ✚ Il faut donc apprendre à économiser et à partager de manière équitable...

- ✚ Il faut également garantir une croissance économique créatrice...

Ces modalités en réalité font partie de l'injonction mais elles sont employées dans une visée d'exhorter c'est-à-dire "argumenter pour faire réagir" (manuel p. 4)

Aux pages 142 et 143 les auteurs du programme visent à étudier l'injonction dans ses formes les plus implicites dans des situations où on adresse la parole à des

allocutaires d'un statut, hiérarchiquement, supérieur ; nous avons les consignes et les questions suivantes :

- ✚ *Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent-ils pour exhorter ? Justifiez ce choix*
- ✚ *Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. Que pouvez-vous dire quant au niveau de langue utilisé ?*

Les réponses dans le texte sont :

- ✚ *Il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre de l'Algérie.*
- ✚ *Il en va du devoir de mémoire auquel la France...*
- ✚ *Nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la république...Et nous invitons les témoins...*

Nous concluons que les facteurs psychologiques sont insinués dans l'étude de l'argumentation dans le manuel scolaire, par exemple dans le texte à la page 147 l'interpellation et l'injonction se font d'une manière plus discrète, à la page 148 les auteurs du manuel demande aux élèves, *Quel rapport logique existe-t-il entre les deux premiers paragraphes et le premier passage écrit en gras ? Sur quel type de raisonnement le texte est-il construit ?* à travers les rapports logiques de conséquence et de cause à effet : le textes est d'un type scientifique "*la recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité*", dans les deux premiers paragraphes l'auteur donne une description de la maladie accompagnée de statistiques et en montrant le danger que représente celle-ci, le troisième paragraphe vient pour avancer la conséquence exprimant que dans tel cas le vaccin est le seul moyen pour parvenir à enrayer l'épidémie et que la recherche d'un vaccin est une priorité. Le deuxième rapport logique c'est un rapport de cause à effet il se réalise à travers la

présentation de la volonté des équipes de recherche françaises et étasuniennes qui a mené à la confection d'un vaccin, auquel on interpelle pour l'essayer. A cet état d'organisation textuelle, il faut mentionner que **l'interpellation et l'injonction se réalisent à une échelle transphrastique** ; si nous cherchons pourquoi l'utilisation des rapports logiques : conséquence et cause à effet? Nous allons trouver que l'auteur les- utilise dans l'appel pour convaincre, parce que le vaccin du sida est "une priorité", et cela nous permet de dire qu'il s'agit ici d'une **stratégie argumentative logique visant le "nécessaire"** ou la modalité implicite du nécessaire.

Projet 4

Dans les études de textes du quatrième projet les auteurs du manuel posent des questions et donnent des consignes concernant la position du narrateur dans le récit, s'il compte parmi les personnages (narrateur-relais) ou non, aux pages 173, 175:

✚ *Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?*

✚ *Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?*

Dans le dernier projet, les auteurs du manuel étudient la nouvelle fantastique, nous remarquons que c'est à cet objet d'étude que s'appliquent les apports de l'énonciation concernant, le **plan embrayé** et le **plan non-embrayé**, ces deux concepts résultent en fait de l'opposition entre discours/histoire, donc pour le plan non-embrayé qui concerne l'histoire, dans le manuel scolaire touche le récit fantastique.

selon la perspective le récit fantastique est **d'un plan non-embrayé** : car nous nous pouvons pas relier les repérages personnels, temporels, spatiaux, et modalités, dans le récit à une situation d'énonciation, ces repérages doivent renvoyer à une organisation interne au texte ; donc l'étude de l'énonciation dans le récit ou l'histoire concerne l'énonciateur qui est le narrateur, et la façon dont il paraît dans son

histoire, au cas où nous avons les indices de l'énonciation concernant le narrateur se divisant en deux dans le récit-cadre et dans le récit-encadré, nous avons alors deux narrateurs : le narrateur du récit-cadre et le narrateur-relais du récit-encadré

Le quatrième projet étudie aussi la focalisation du narrateur c'est-à-dire le niveau de son intervention dans l'histoire qu'il raconte, car il existe trois types : une focalisation interne (la narration se limite au point de vue du narrateur), une focalisation externe (le narrateur est une sorte de témoin), et la focalisation zéro (le narrateur est omniscient)

Pour la focalisation interne nous avons les questions et consignes à la page 185

 *Quelles informations avez-vous sur l'identité, les intentions et les pensées des personnages ?*

 *Montrez que la scène peut avoir été observée de l'extérieur.*

 *Comment le narrateur montre-t-il objectivement le caractère du notaire ?*

 *Quelles expressions introduisent des déductions, des amorces de jugement de la part du narrateur ?*

 *Relevez trois expressions qui montrent que l'état psychologique de Maître Hauchecorne va en empirant.*

 *Par quel type de narrateur le texte est-il pris en charge ?*

 *Le narrateur intervient-il dans le récit ?*

 *•Relevez toutes les expressions qui traduisent les pensées et l'état d'esprit du personnage. Que ressent-il ?*

Concernant l'acte de communication c'est un **acte délocutif**, c'est-à-dire que l'auteur du récit se centralise sur l'objet-texte, donc les types de focalisations citées en haut forment bel et bien les modalités délocutive :

à travers les questions dessous, le narrateur qui introduit les paroles des protagonistes, peut paraître comme entité superviseur des personnages en rapportant leurs propos tels qu'ils sont (page 186) :

✚ *Un maquignon de Montivilliers lui cria :*

- Allons, allons, vieille pratique, je la connais, ta ficelle !

Hauchecorne balbutia :

-Puisqu'on l'a retrouvé çu portefeuille ?

Mais l'autre reprit:

-Tais-toi, mon pé, y en a qui trouve et y en a un qui r'porte. Ni vu ni connu, je t'embrouille!

Charaudeau appelle ce type de modalité **discours rapporté cité**

Le narrateur peut rapporter les paroles des personnages tout en inférant qu'il est un d'entre eux :

Nous avons la modalité du **discours narrativisé** à la page 175

✚ *il me remercia vivement de ma délicatesse*

✚ *il m'invita à entrer pour boire un verre de bière*

il existe aussi la modalité **du discours rapporté intégré** à la page 183 (le narrateur-relais)

✚ *il me répondit simplement que, depuis cinquante ans qu'il habitait le pays, il n'avait jamais entendu parler de la ferme de la Croix-du-Fau.*

3. La linguistique textuelle dans le manuel 3ème AS.

Da le manuel scolaire, il ne faut pas manquer de mentionner, qu'en plus des problématiques énonciatives, nous avons encore les apports de la linguistique textuelle qui visent les structures des textes concomitantes avec les différents types textuels, autrement dit, les séquences narratif, descriptive, argumentative exhortative (p. 73, 133):

- ✚ *Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quoi l'auteur appuie-t-il chaque étape ?*
- ✚ *Délimitez, à partir de cette étude, les parties expositive, argumentative et exhortative.*

En plus il y a les connecteurs logiques et chronologiques qui articulent le texte, par exemple aux pages 44, 131, 78, 81, 86, 91 :

- ✚ *Quelles relations logiques existent entre les 3 dernières phrases du 1er paragraphe ?*
- ✚ *Retrouvez dans le 2ème § une relation de cause à effet.*
- ✚ *Relevez le vocabulaire, les connecteurs logiques et temporels qui marquent cette opposition.*
- ✚ *Relevez, dans les 2ème et 3ème §, les termes et expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause*
- ✚ *Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ?*
- ✚ *Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?*

- ✚ L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?

Les procédés anaphorique et les **opérations de liage** qui assurent la cohésion textuelle, comme la chaîne de références (p. 13, 16, 19, 28, 133, 140, 175) :

- ✚ *Dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données ?*
- ✚ *Quelle progression thématique l'auteur adopte-t-il ? A partir de ces données géographiques, pouvez-vous justifier le nombre de paragraphes contenus dans le texte ?*
- ✚ *Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles ?*
- ✚ *Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).*
- ✚ *Relevez les temps et les modes utilisés par l'auteur. A partir de leur distribution, pouvez-vous délimiter les différentes parties du texte ?*
- ✚ • *L'auteur utilise les verbes exprimant l'état, la modalité et l'action ; identifiez-les et observez leur répartition dans le texte.*
- ✚ *« Une femme vient de mourir gelée » : Relevez les termes ou expressions qui reprennent l'idée de froid. Quel effet la reprise de cette idée provoque-t-elle sur l'auditeur ? Comment appelle-t-on ce procédé ?*
- ✚ *« surnaturel » : relevez le champ lexical de ce mot.*

En effet la linguistique textuelle est différente de la linguistique d'énonciation, cependant, nous trouvons, les deux linguistiques corrélées dans la discipline de l'Analyse du Discours (à côté d'autres courants et théories s'intéressant à l'étude des textes en contextes)

4. La rhétorique traditionnelle dans le manuel 3ème AS.

La rhétorique à laquelle les auteurs du programme font référence dans le document d'accompagnement à la page 12: *Le dilemme ; L'ironie et la raillerie ; L'argument de mauvaise foi où on se sert de la propre personnalité de l'adversaire pour réfuter ses idées ; L'argument d'autorité ; et La concession ;* nous la trouvons employée dans le manuel au niveau du deuxième et du troisième projet ceux sont :

4.1. Les stratégies d'argumentation pour débattre (projet 2) :

À la page 92 les auteurs du manuel expliquent le procédé de persuader et de convaincre, *Dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de mieux persuader et convaincre.*

À la page 94 les auteurs du manuel abordent la concession : *Concéder, c'est admettre sur un point particulier que l'argument de l'interlocuteur est recevable pour mieux leur opposer ceux qui vont dans le sens contraire.*

À la page 97, les auteurs du manuel expliquent la réfutation (le dilemme) :

Réfuter consiste à contester la pertinence du point de vue avancé par l'adversaire en niant la relation de cause à effet, en niant la vérité d'un jugement ou en mettant en évidence les contradictions possibles.

À la page 102 les auteurs présente L'ironie et la raillerie comme des stratégies d'argumentatives :

L'ironie consiste à tourner l'adversaire en dérision en s'assurant de la complicité de l'auditoire. Quand l'ironie est trop marquée ou dépasse un certain degré, elle devient raillerie (stratégie utilisée pour se moquer de son adversaire ».

Dans la *boîte à outils* des pages 116,117, 118 nous y trouvons une explication de la procédure de concession, les expressions pour marquer le mouvement de concession, et la réfutation :

«**Concéder**, c'est effectuer un mouvement d'argumentation en deux temps: dans un premier temps, on présente un argument qui va dans le même sens que l'argument présenté préalablement ; on concède, on admet sur un point

particulier que l'argument est recevable, avec une conclusion implicite; dans un second temps, on oppose des arguments qui vont dans le sens contraire et qui ont une valeur plus forte que l'argument précédent, avec une conclusion opposée. » (manuel de français, 3^{ème} AS. P. 116)

« Lorsque vous vous opposez à quelqu'un, vous vous opposez d'abord à ce qu'il vient de dire. Vous rapporterez ses propos pour les critiquer. » (manuel de français, 3^{ème} AS. P. 118)

4.2. Le style oratoire pour exhorter (projet 3) :

Pour le troisième projet les auteurs du programme abordent *le style oratoire* comme un style caractérisant le texte exhortatif dans les pages 129, 131, 140 ; et comme nous l'avons déjà présenté à la partie théorique le style oratoire fait partie de la rhétorique traditionnelle.

5. Les stratégies du discours : stratégie de légitimation, stratégie de crédibilité, et stratégie de captation dans le manuel 3ème AS

La *stratégie de légitimation* est l'une des *stratégies du discours*, elle forme un concept propre à l'Analyse du Discours comme c'est présenté à la partie théorique, nous trouvons une référence à cette stratégie dans le troisième projet du manuel à la page 144, notamment dans l'activité de compréhension :

faire le point où on relie la forme du discours : *l'appel à réagir s'exprime par les verbes comme « demander, inciter »* ; au statut de l'allocutaire : *si le destinataire est un supérieur hiérarchique (domaine professionnel) ou une personnalité (politique ou autre)* ; cette mise en relation explique que le locuteur est légitime à agir de cette manière et qu'il se donne une *autorité personnelle* (Charaudeau et Maingueneau, 2009, p. 340) pour persuader l'allocutaire.

À l'instar de la *stratégie de légitimation*, nous avons encore l'emploi de la *stratégie de crédibilité* dans l'activité de *faire le point* à la page 151 du même projet : *dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument*. Dans l'Analyse du

Discours lorsqu'on opte pour l'explication en vue de donner un aspect de véracité aux propos, là le locuteur est en train d'utiliser la stratégie de crédibilité (Ibid. p. 155)

Nous avons encore la *stratégie de captation* quand on parle dans le deuxième projet du manuel à la page 79 de :

*faire le point : une argumentation peut être illustrée ou développée par des exemples ou **des comparaisons**. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors valeur de démonstration.* Dans ce passage on parle des comparaisons qui font partie, en fait, du raisonnement par analogie (document d'accompagnement, 1006, p. 13) ; donc selon la définition de la stratégie de captation à la partie théorique nous concluons qu'il s'agit dans ce passage du manuel de la stratégie de captation où le locuteur choisit *l'attitude de dramatisation*

En fin nous pouvons conclure que dans les instructions officielles on parle de *l'approche « étendue » et « forte »* de la linguistique de l'énonciation, comme on parle aussi d'autre théorie et linguistique : théorie de l'argumentation de Ducrot qui est une suite du questionnement pragmatique, l'argumentation issue de la Rhétorique traditionnelle, et l'argumentation issue de la logique (philosophie) ; nous avons aussi la linguistique textuelle

III. La démarche d'enseignement projetée dans le manuel 3ème AS.

1. Comment certains principes de l'APC. sont appliqués dans le manuel 3ème AS. ?

1.1. Les applications du courant piagétien dans le manuel de français 3ème AS.

A ce niveau il faut dire que le **courant piagétien se relate d'une manière un peu implicite dans le manuel scolaire 3^{ème} AS.** ce sont les instructions officielles qui clarifient l'opérationnalisation de l'évaluation formative, dans le programme et le document d'accompagnement du programme de 3^{ème} AS. Dans le *curriculum de*

français 3^{ème} AS. à la page 24/25 les auteurs du programme présentent la finalité de l'évaluation formative comme :

«... elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.»

Ils classent parmi les principes cognitivistes du cadre théorique le point suivant :

«L'élaboration des structures de connaissance est progressive selon des paliers et des stades.» (Document d'accompagnement du programme de français 3^{ème} AS, 2006, p.4)

Dans le document d'accompagnement de la première AS.

« L'évaluation formative :

Elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela s'avère nécessaire.

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées.

Lors de l'évaluation formative, on cherche avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de **l'apprenant en difficulté** face à la tâche proposée (métacognition cf. programme). Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage. Elles deviennent un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations de l'apprenant et de ses stratégies.

Pour comprendre l'origine de l'erreur, on cherchera à formuler des hypothèses relatives aux interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et celles de la tâche pour expliquer les difficultés de l'apprenant et l'aider à construire une stratégie plus adéquate. Cela se fera par :

- des travaux individuels,
- des interactions apprenant-professeur où ce dernier cherchera par un jeu de questions à favoriser une re-structuration des démarches d'apprentissage, » (Document d'accompagnement, 1^{ère} AS., pp. 2-3)

comme nous le montrons dans tout le présent travail, le manuel contient quatre projets, pour chacun il y' a un certain nombre de séquences, et c'est à la fin de ces séquences qu'on trouve l' application de l'évaluation formative

Dans chaque séquence il existe des savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires visés par le programme, donc l'apprenant qui est ici l'élève de la classe terminale du cycle secondaire, est hypothétiquement face à de nouvelles connaissances qu'il va essayer de les-assimiler, si cette opération d'assimilation de ces savoirs ou de l'un de ces savoirs résiste à l'élève c'est **l'évaluation formative** –comme sa dénomination l'indique- qui va aider à la formation de l'élève, ou selon la désignation de Piaget qui va aider à la rééquilibration majorante, parce que le fait de ne pas assimiler un savoir provoquera un déséquilibre (ou un conflit) cognitif dans les structures cognitives (cérébrales) d'accueil de l'élève, et pour revenir à l'état d'équilibre il faut une autre opération qui est l'accommodation, assurée en fait par l'évaluation formative en provoquant la modification voulue dans les structures cognitives concernées.

Les paliers et les stades dont parle la deuxième citation en haut, sont ceux de Piaget, "**stade préopératoire**" et "**stade opératoire**", le stade préopératoire désigne les structures cognitives d'accueil, quant au stade opératoire c'est le processus "assimilation-accomodation"

Il faut mentionner aussi que l'évaluation formative n'est pas à noter ou à évaluer au sens commun, car elle présente un point de remédiation et de consolidation des acquis.

Voici un exemple de l'évaluation formative, du projet 1 séquence

EVALUATION FORMATIVE

Au XVe siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les Portugais longent la côte ouest de l'Afrique. Pour financer leurs voyages, ils font prisonniers des Noirs qu'ils revendent comme esclaves.

[...] D'abord peu nombreux, ces esclaves vont devenir la principale « marchandise » et permettre la mise en valeur de l'Amérique : leur travail coûte en effet moins cher que celui d'un Blanc libre.

C'est la naissance d'un nouveau type d'esclavage et le début de la traite des Noirs et de la fortune des négriers. Ainsi commença l'un des plus importants déplacements de population de l'histoire de l'humanité: la déportation de quelque douze millions d'hommes et de femmes.

Au XVIe siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis ce sera la Hollande, la Grande-Bretagne, la France...

En quelques années, les plantations de canne à sucre des Canaries espagnoles, de Madère et des Açores voient arriver une dizaine de milliers d'esclaves en provenance du Sénégal, de Mauritanie et du Golfe de Guinée.

Puis le phénomène gagne les îles portugaises de Guinée: Sao Tomé, Fernando Po, l'île au Prince deviennent pour un temps, les principaux producteurs sucriers du monde. En un siècle, elles font venir plus de 75 000 Noirs des côtes africaines toutes proches.

Au début du XVIII^e siècle, 300000 esclaves venant d'Afrique sont
« livrés » en Amérique.

J. Meyer, *Esclaves et négriers*, coll. Découvertes, Gallimard

COMPREHENSION

- Etudiez le système de l'énonciation à travers les indices contenus dans ce texte et la progression thématique adoptée par l'auteur.
- Ce récit suit-il l'ordre chronologique des événements ?
- Placez sur l'axe du temps les faits dans l'ordre où ils se sont déroulés et indiquez les passages du texte qui leur correspondent.

EXPRESSION ECRITE

- Résumez le texte en vous aidant des réponses à la dernière question.

1.2 L'application de la zone de développement proximale de Vigotsky dans le manuel de français 3^{ème} AS

Au niveau de la zone de développement proximale la tâche du didacticien consiste à devancer sans forcer à l'excès *la maturation des structures conceptuelles des élèves*, ce principe s'effectue après la mise en exergue d'une évaluation dite diagnostique, une évaluation qu'on trouve dans le manuel scolaire 3^{ème} AS. au début de chaque projet, révélant ce qui est possible comme apprentissage pour eux ; conséquemment l'enseignant choisira ses enseignements pour que l'élève pourra mobiliser ses ressources « l'évaluation diagnostique : on propose aux apprenants une situation-problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de reconnaître les apprenants dans leur niveau pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation

initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats. » (*Curriculum de français 3^{ème} AS.*, 2007, p.24).

La citation dessus parle de reformulation d'objectifs plus précis,

Prenons par exemple les objectifs du deuxième projet assignés aux élèves ainsi qu'a l'enseignant : **organiser un débat d'idée puis en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée**, ce projet ; selon le curriculum de français 3^{ème} année, page 23 ; vise à :

- *transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif*
- *développer la capacité de prise de parole à l'oral*
- *réinvestir les acquis en technique d'expression*
- *permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc.*

dans la démarche du nouveau programme, avant la réalisation du premier et du troisième objectif, les élèves doivent assimiler les contenus des enseignements ponctuels (activités didactiques) :

« Les activités de compréhension

Elles visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus. »

« Les activités d'expression

Elles aident les apprenants à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation et la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis.

« Les activités d'acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe)

Intégrées dans les apprentissages fondamentaux (compréhension, expression) en fonction des besoins des apprenants et des objectifs de la séquence, elles sont à relier à des situations concrètes de communication et doivent être considérées comme des réponses à des besoins déterminés à partir des activités de compréhension et d'expression.

« Les activités de synthèse

Elles ne se surajoutent pas aux précédentes activités mais elles constituent, dans une perspective intégrative, la nécessaire articulation et le continuel réajustement des contenus et des différentes activités au projet. »

Ce n'est qu'après l'assimilation des activités dessus, que les élèves puissent transférer les savoirs-faire acquis, dans leur réalisation individuelle ou collective du projet (pendant les activités pédagogiques)

Si nous examinons les objets d'études du deuxième projet (le texte argumentatif dans le débat d'idées), au niveau du manuel nous aurons ce qui suit : les études et analyses des textes sur plusieurs niveaux, il y a dans la première séquence du projet le niveau de l'énonciation subjective implicite ou explicite dans le discours argumentatif, et les éléments à travers lesquels elle se révèle ; le niveau de l'argumentation, concerne les procédés argumentatifs utilisés pour convaincre. Dans la deuxième séquence les élèves ont à étudier les différentes stratégies d'argumentation qui sont d'une fonction polémique ou d'une fonction persuasive (persuader et convaincre ; concéder, réfuter, et ridiculiser à travers la raillerie).

Concernant le deuxième point des objectifs d'apprentissage, cité tout en haut, en plus de la non disponibilité des supports, pour l'enseignement de l'oral, l'objectif n'est pas opérationnalisé, autrement dit, le programme ne montre pas aux enseignants comment se déroulent les activités de production de l'oral, surtout que l'assistance procédurale proposée par le nouveau méthodologique en 3^{ème} AS. (démarche du projet), ne concerne que l'entraînement sur la production de l'écrit.

après cette présentation détaillée des objectifs réellement employés dans le manuel scolaire, nous revenons maintenant à la possibilité de reformuler les objectifs en

question, sans dire que c'est une évidence que l'enseignant tend vers des reformulations et modifications parce que la classe qui est devant lui n'est pas homogène et fort possible que le niveau d'un grand nombre d'élèves soit faible –en réalité le français est la "bête noire" de l'élève algérien-- donc en plus des reformulations il va y avoir aussi des lacunes que doit révéler l'évaluation diagnostique et que l'enseignant devra les-prendre en considération dans les futures apprentissages pour les remédier, et surtout que cette remédiation demandera des efforts supplémentaires de la part des élèves pour atteindre la rééquilibration majorante.

Il y a un autre paramètre qui s'ajoute, pour compliquer la tâche de l'enseignant et de l'élève, qui est la contrainte du temps, car le deuxième projet doit être réalisé en 8 semaine, à raison de 4 heures par semaine pour les lettres et langues étrangères, et 3 heures par semaine pour les autres filières, donc 32 heures/8 semaines et 24heures/8semaine, pour réaliser toutes les tâches présentées en haut, ne sont pas suffisantes.

Concluons que tous les contenus et contraintes présentés , en haut forcent à l'excès les capacités d'apprentissage des élèves, à cet état, ***la zone de développement proximale de Vigotsky n'est pas respectée par le programme, car le principe de "devancer sans forcer à l'excès" n'est pasappliqué.***

1.3. Les applications du courant de la résolution de problème dans le manuel 3^{ème} AS.

Dans le manuel scolaire 3^{ème} AS 2008-2009 à la page 5 les auteurs en donnant des clarifications aux utilisateurs mentionnent que : « ce manuel, destiné aux élèves de 3^{ème} A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. ». Alors que l'organisation du manuel de français forme bien un des méthodes d'enseignement qui est la **situation-problème**, selon Philippe Meirieu et suit à la lettre cette méthode que Philippe Meirieu explique

dans le *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème* paru dans *cahiers pédagogiques* - N 262 - Mars 1988, un guide survenu à l'occasion de la réédition de *apprendre...oui mais comment ?* du même auteur.

Les indices qui nous ont aidé pour argumenter cette idée sont dans :

- L'organisation des dispositifs du manuel scolaire 3^{ème} AS 2008-2009.
- *Méthodologies et stratégies dans le curriculum de français ; troisième année secondaire ; toutes les filières ; 2007 ; page 23, 24, 25.*

Voici maintenant les applications des principes de "*l'organisation de l'enseignement à partir de la notion de **situation-problème***" présentée par Philippe Meirieu, dans le manuel 3^{ème} AS. Les principes en questions sont expliqués dans la partie théorique

Le premier principe

Les dispositifs où s'articulent explicitement les problèmes et les réponses résident dans les activités suivantes:

- Dans les activités de réception (ce qu'on doit connaître) ce sont des activités de compréhension de texte
 - **Observer** : le paratexte
 - **Analyser** : le contenu du texte
 - **Faire le point** : récapitulation des réponses données
 - **Boîte à outils** : qui doit aider dans les réponses des élèves

Ces activités de réception sont des réponses concernant le **problème que pose le projet pédagogique**

- Dans les activités de production, qui répondent à la manière d'écrire c'est-à-dire s'entraîner à faire le transfère des acquisitions de la compréhension
 - **Expression écrite**
 - **Expression orale**
- Dans l'activité de grammaire : *activité d'acquisition d'outils linguistiques (guide pédagogique du manuel, p. 20)*

- Exercices de la séquence

Les réponses données issues des activités citées en haut, vont fournir la réalisation du projet, autrement dit les contenus de la séquence dans le manuel scolaire vont aider l'élève à s'entraîner sur des réponses vraisemblables à celles attendus par la tâche assignée (consigne du projet qui se trouve au début de chaque projet dans le manuel)

Le deuxième principe

- **Le problème doit demeurer ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà** (ce que Vigotsky appelait *la zone proximale de développement*)

Les didacticiens dans le programme de français ont conçu pour cette condition **l'activité de l'évaluation diagnostique** pour tester les pré-requis, et sur cette base l'enseignant fait son plan de progression de la ou des séquence(s) : « **l'évaluation diagnostique**

on propose aux apprenants une situation-problème qui permettra de faire émerger leurs représentations ... » (*curriculum de français*, troisième année secondaire, 2007, p.24)

- La situation-problème doit permettre à l'élève de **prendre conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur** par la situation elle-même elle doit interpeller l'élève (guide du manuel page 11), les auteurs du programme visent cette prise de conscience dans ce qu'ils appellent *lancement et motivation* (guide pédagogique du manuel, p. 20) : au moment où l'enseignant lance le projet, qui précède les séquences dans le manuel, l'élève va sentir que ce qu'il sait n'est pas suffisant pour le réaliser
- Lorsque l'élève prend conscience de l'**inadéquation** de ses **représentations** ou de ses **stratégies** anciennes, **une aide** par un groupe de pairs, par l'enseignant qui est considéré comme un *pair expert*, par les enseignements, sera nécessaire, le principe est **d'aider l'élève sans faire le travail à sa place**, en ce moment nous trouvons dans le manuel des consignes qui organisent la procédure de la réalisation du projet (*feuille de route*) à travers le travail de groupe par exemple à la page 23 nous avons la consigne suivante: "*après débat et concertation, vous vous êtes*

entendus sur l'évènement historique à traiter, vous entamez une recherche documentaire pour ..." le guide du manuel donne un nouveau statut à l'enseignant à la page 9 il devient un **médiateur ou guide** quand il entre en partenariat avec l'élève et cela en toute autonomie. Pour le troisième point qui est l'enseignement nous remarquons dans le guide du manuel à la page 25 nous avons ce qui suit : « grâce à des séquences d'activités d'apprentissage et un dispositif de facilitation procédurale, cette phase est complètement orientée vers l'appropriation, la réactivation, le développement et l'approfondissement des savoirs déclaratifs, procéduraux et contextuels nécessaires à la réalisation de la production terminale. » Donc l'insuffisance du savoir de l'élève face à une situation-problème, va être comblée par :

✓ Des résolutions semblables déjà rencontrées lors des enseignements antérieurs (années scolaires précédentes) c'est-à-dire les pré requis ou les **enseignements ponctuels de chaque séquence** ; ces enseignement touchent les savoirs (déclaratifs), les savoir-faire (procéduraux) et les savoir-être et attitudes(contextuels) ces opérations sont enseignées à travers les activités de compréhensions, d'expression, d'acquisition d'outils linguistiques. du manuel (voir par exemple le tableau de : *les neurosciences cognitives dans le manuel et le guide du manuel : au niveau de la grammaire*. De ce mémoire) à titre d'exemple prenant pour la compréhension et l'expression écrite, le savoir : identification des indices de l'énonciation (page 28) ; le savoir-faire : rédiger un court texte pour décrire l'évènement traité dans le cadre du projet(page 44), les savoir-être : quand l'historien est objectif ? c'est quand il vise seulement l'acte de communication d'informer (page 22)

Des résolutions utilisées par l'un des pairs experts (élèves d'un bon niveau) et qui semble quasiment réussir ; ces résolutions se manifestent à travers les techniques et les stratégies cognitives utilisées par l'élève. Dans le glossaire du curriculum de français 3^{ème} AS on trouve la définition suivante : « stratégies d'apprentissage : ensemble d'opérations et de ressources planifiées par l'apprenant dans le but de

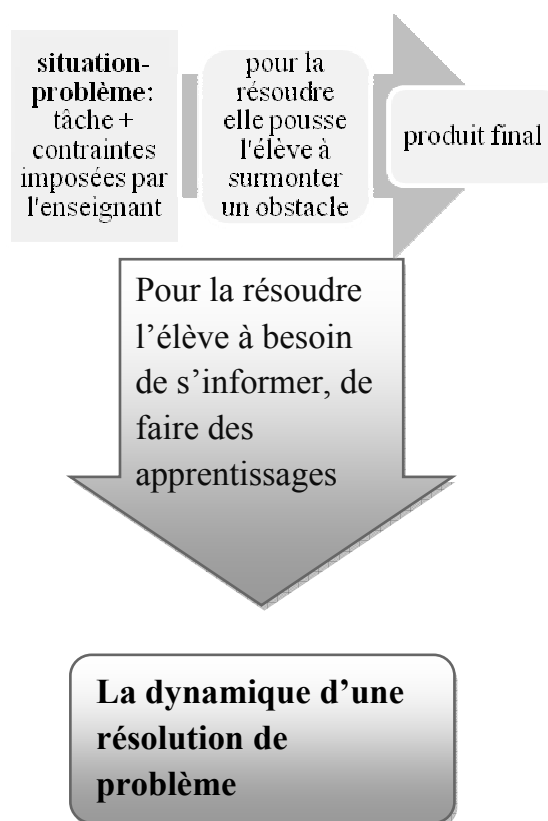
favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage » (2007, p. 29). Dans le guide du manuel à la page 16 nous trouvons une grille d'évaluation des travaux de groupe destinée à l'enseignant, dans cette grille il existe

✓ deux questions visant l'évaluation des interactions au sein du groupe :
"chaque apprenant à-t il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe? ; chaque apprenant a-t il accepté le principe de co-évaluation? "

✓ Des résolutions utilisées par l'enseignant peuvent être prise en considération par l'élève pour approcher la résolution du problème dans la mesure où l'enseignant même est concerné par la quête de la résolution, car les enseignants *eux aussi s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir-faire* (guide pédagogique du manuel, page 9)

Le troisième principe

La notion **d'objectif-obstacle** : objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression de l'élève, en modifiant son système de représentation et en le faisant accéder à un registre supérieur de connaissance; obstacle dont l'affranchissement nécessite un apprentissage précis, choisi et effectué par l'élève. Cet apprentissage, dans le manuel et le guide du manuel, forme implicitement l'objectif de la résolution de problème, autrement dit l'enseignant présente une situation-problème pour un apprentissage implicite. Voici un schéma explicatif d'une résolution de problème un apprentissage précis issu d'une confrontation à un obstacle



Le quatrième principe

Philippe Meirieu dans son guide parle d'une **fiche de tâche**, dans le manuel de français 3^{ème} AS, on a changé la dénomination tout en gardant la fonction c'est là « **feuille de route** » le nombre et le lieu de ces feuilles de route varient d'un projet à un autre, mais on ne les trouve jamais au début des séquences, pour rendre l'apprenant actif en mobilisant ses ressources, le manuel scolaire lui propose une feuille de route qui contient un certain nombre de tâches qui sous-tendent des objectifs à apprendre. Ces feuilles de routes ont le rôle d'accompagner l'élève dans sa production de l'écrit qui est en fait son projet

Pour l'enseignant, le programme 3^{ème} AS lui présente des grilles d'objectifs à atteindre en réception et en production dans le curriculum de français 3^{ème} AS aux pages 10, 11, 12, 13 ; mais concernant la construction d'une situation – problème à partir de l'objectif d'acquisition qui s'est fixé, il n'y a aucune explication ni indication sur la dynamique de la situation - problème ainsi que ces composants.

Pour l'évaluation individuelle dans le manuel 3^{ème} AS, on a deux grilles d'évaluation qui touchent deux techniques d'expression écrites

- Compte- rendu de document
- Compte- rendu de la nouvelle
- Synthèse de document.

Le cinquième principe

Il faut dire que *l'objectif-obstacle* est un concept qui cherche à renouveler la notion classique d'objectif en y réinsérant les **opérations mentales du sujet** si nous cherchons l'application de la notion *d'objectif-obstacle* avec cette définition, dans le guide du manuel nous allons la trouver à la page 11 dans la définition de la situation-problème *"la situation problème elle devrait [...] être liée à un obstacle repéré, identifié, considéré comme surmontable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers leurs représentations mentales"* ce que peut expliquer ce passage, est que l'obstacle causé par la situation-problème du projet (la consigne du projet) n'est pas difficile à franchir par l'élève, parce que au cours des enseignements ponctuels, il a déjà vu des obstacles pareils ou proches, donc les procédures (savoir-faire) pour franchir l'obstacle sont normalement acquises pendant les leçons, autrement dit, sont déjà stabilisées dans les représentations mentales de l'élève ; **donc l'élève ayant les procédures il n'a que les utiliser pour organiser la matière linguistique (lexique syntaxe) qui expriment son choix intentionnel communicatif (acte de langage ou acte de communication) à ce moment nous pouvons dire que l'emploi de la matière linguistique selon le choix intentionnel de la communication forme bel et bien l'objectif de l'enseignement du français en 3^{ème} AS.**

Le sixième principe

Il y a trois usages didactiques de l'objectif-obstacle il fonctionne d'abord comme une modalité de choix pour l'objectif d'une séquence lors de la conception du projet (*curriculum de français*, 3^{ème} AS. page 24). C'est-à-dire qu'il vise l'évaluation des représentations mentales des élèves par rapport à ce qu'ils vont rencontrer dans les

séquences du manuel, c'est l'évaluation diagnostique, par exemple Dans le manuel on trouve l'évaluation diagnostique du premier projet (pages 8 et 9) sous forme d'une analyse pour la compréhension du texte et une expression écrite qui visent la structure textuelle (séquence descriptive) et la subjectivité. Pour l'évaluation diagnostique du deuxième projet, elle est sous forme d'expression écrite qui vise l'argumentation à travers le procédé rhétorique de la thèse et l'antithèse, en donnant des consignes pour l'utilisation des temps verbaux, phrases, et articulateurs appropriés ; concernant le troisième projet l'évaluation diagnostique tend vers la rédaction d'un texte pour convaincre ses camarades et un autre pour interpeller les autorités ; finalement dans l'évaluation diagnostique du quatrième projet la consigne vise la rédaction d'un rêve particulier en lui donnant un caractère de vraisemblance. A ce niveau il faut dire que les aspects visés par les évaluation diagnostiques présentées en haut sont conforme avec les objectifs des séquences de chaque projet; donc les objectifs- obstacle des évaluation diagnostiques forment une anticipation sur les contenus des séquences pour une possible détection de failles chez les élèves, cette détection va être utilisée dans la réorganisation des séquences pour un meilleur enseignement

On utilise aussi les objectifs-obstacles lors des séquences, ils forment le pivot des activités textuelle et discursive (expressions écrites et orales) aussi bien que l'évaluation formative qui contribue, dans la formation comme son nom l'indique, et la remédiations des lacunes ; le dernier usage c'est au niveau du projet (la consigne du projet)

Exemples des opérations mentales ou actes mentaux ; dans le programme de français 3^{ème} AS on les appelle capacités dans les instructions officielles et sont aussi sous une forme implicite dans les consignes utilisées par le manuel scolaire : **quant à la réception** ce sont des opérations mentales pour extraire l'information, ces opérations sont inspirées de l'approche globale de Moirand, les méthodes de l'analyse de discours, et de la linguistique textuelle (voir *la démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit* du présent mémoire)

- **Anticiper le sens d'un texte**

Exemples de consignes :

✚ Observer les éléments périphériques du texte et dites quel est le thème abordé dans ce texte ?

✚ D'après les textes quel est le thème abordé par chacun d'eux ?

- **Elaborer des significations**

✚ Observer ces trois textes qu'ont-ils de commun ?

✚ Etudier le système de l'énonciation à travers les indices contenus dans ce texte et la progression thématique adoptée par l'auteur

- **Savoir se positionner en tant que lecteur**

✚ Quel type de phrase est utilisé dans chaque texte (lecture sélective)

- **Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte**

✚ Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (aidez-vous de la distribution des temps)

Quant à la production, ceux sont les opérations mentales (*curriculum de français* 3^{ème} AS. p. 13) de la planification **du contenu à travers les les "boîtes à outils" concernant la synthèse d'un document compte-rendu critique d'un texte historique d'un texte argumentatif, un compte-rendu critique d'une nouvelle, et la planification de la visée pragmatique à travers les consignes des "feuilles de routes " et les indications des "boîtes à outils" concernant les procédés de concéder de réfuter , et de persuader,**

Nous avons les opérations mentales concernant l'organisation de la production : faire progresser l'information (cohérence), la cohésion du texte (chois des articulateurs logiques et chronologiques, la séquentialisation (narrative, descriptive, style directe et indirecte ; ces opérations nous les trouvons dans des consignes dans les "feuilles de route" les expression écrites les exercices des séquences par exemple les exercices du deuxième et du troisième projet.

Le septième principe

Pour ce principe, est détaillé à la partie analyse : *fondements scientifiques de l'APC et comment pratique-t-on la théorie métacognitive dans le nouveau programme* du présent mémoire

Le huitième principe

Dans le curriculum de français, 3^{ème} AS, à la page 24 et 25 nous trouvons les définitions des évaluations : diagnostique et formative, pour l'évaluation sommative dans le curriculum les auteurs du programme l'appellent certificative :

L'évaluation diagnostique a pour rôle d'émerger les représentations et capacités de chaque élève, au début de chaque apprentissage. dans le manuel, nous la –trouvons au début de chaque projet, elle se présente sous une forme identique aux enseignements ponctuels.

L'évaluation formative dans le manuel 3^{ème} AS, se positionne après chaque séquence d'enseignement ponctuel, son rôle est de remédier les failles et les lacunes des élèves, elle se présente sous une forme identique aux enseignements ponctuels.

L'évaluation certificative

Dans le manuel, les évaluations certificative se trouvent à la fin de chaque projet. Elle permet d'évaluer les performances des productions des élèves de leurs projets pédagogiques, selon un barème de notation

1.4 Les applications des travaux de Bandura dans le manuel de 3^{ème} AS. : La théorie de la cognition sociale.

Dans le programme de français, troisième année secondaire, nous pouvons débusquer les applications de l'approche sociale de la cognition d'Albert Bandura à travers ce qui suit : tous les travaux cités à la partie théorique à propos de Bandura tourne au tour de **la motivation** et du sentiment **d'auto-efficacité**, que doit ressentir l'élève pour que son apprentissage passe à bon escient, mais concernant leur application, il faut dire qu'elles connaissent une déviation : au lieu de placer l'élève

dans un **processus d'observation** on le place dans un autre qui est celui d'**entraînement**, c'est-à-dire on fait entraîner l'élève à la résolution des problèmes pendant les séquences du projet pédagogique (ou les enseignements ponctuels) ; les situations-problèmes rencontrées par l'élève lors des tâches données par l'enseignant sont identiques à celles vues pendant les enseignements ponctuels. L'entraînement préalable sur les tâches que doit effectuer l'élève, lui procure un sentiment d'auto-efficacité, parce que l'aspect de l'imitation reste assuré par le programme à travers les activités du manuel : puisque l'élève imite la procédure utilisée dans le manuel.

L'auto-régulation chez Bandura qui touche l'établissement d'objectifs, l'élaboration d'un plan pour atteindre ces objectifs, l'engagement de mettre en œuvre ce plan, la mise en œuvre effective du plan, et les actions de réflexion et de la modification ou la réorientation, se réalise dans le manuel 3^{ème} AS., à travers des outils permettant à l'élève d'effectuer des plans : "*feuilles de route*" ces dernières comportent des consignes guidant l'élève dans ses différentes étapes de planification ; ensuite c'est à travers des grilles d'évaluation critériées que l'élève prend conscience du fonctionnement de ses plans et les-évalue (pages : 219, 221, 111.), voici des exemples :

Tâches de planification proposées pour les élèves à travers les *feuilles de route* ; exemple du troisième projet :

PROJET 3

Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Feuille de route n°1.

Avec votre professeur, vous avez dressé la liste des thèmes sur Les quels vous êtes appelés à intervenir.

Vous en choisissez un et vous organisez votre travail à l'intérieur du groupe (plan d'action, échéances, modes d'exposition, etc).

La première étape du travail consistera à constituer un fonds documentaire concernant le sujet de votre exposé.

Vous concevez les affiches de façon à faire ressortir, par l'image, les traits des personnages, les symboles, le paysage, etc. l'aspect inquiétant de la situation que vous voulez dénoncer.

Feuille de route n°3.

Vous y rédigez des textes écrits sous forme d'Appel avec les procédés stylistiques (l'anaphore, l'exemple, le récit, la période) et les figures de style que vous jugez appropriées.

Feuille de route n° 2.

Le fonds documentaire que vous avez constitué fera l'objet de lecture et d'analyse pour identifier les situations, les contradictions qu'elles présentent et les solutions que vous pouvez proposer aux visiteurs lors de l'exposition.

Le choix des arguments se fera selon que vous voulez faire appel aux sentiments ou à la raison.

Le mode d'organisation de votre argumentation (raisonnement par déduction, par induction), le niveau de langue, les interpellations seront adaptés au public auquel vous vous adresserez.

Voici un exemple d'une grille d'évaluation d'une synthèse de document, p. 221 :

La synthèse de documents.

Démarche à suivre:

- La synthèse de documents se présente comme une dissertation (introduction – développement – conclusion) mais les idées sont empruntées aux textes documentaires du dossier.

- Lire de façon active les documents un par un;
- Dégager le plan de chaque texte ainsi que les idées essentielles et les mots de liaison de chacun.

- Elaborer le plan de la synthèse.

- Rédiger la synthèse:

- Respect du plan,
- Reformulation personnelles des idées
- Concision, ordre et objectivité

Se référer, à fin de votre travail, à la grille d'évaluation d'une synthèse de documents figurant dans la partie «Les techniques d'expression».

2. La démarche d'enseignement projetée dans le manuel et le guide du manuel (démarche de projet et démarche de résolution de situation-problème)

En faisant une étude sur le manuel et le guide pédagogique du manuel nous trouvons quatre types d'activités d'enseignement qui sont *les activités de compréhension de l'écrit, les activités d'expression, les activités d'acquisition des outils linguistiques, et les activités de synthèse* (Guide pédagogique du manuel destiné au professeur, 2^{ème} AS.p.19-20)

2.1 La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit :

Activités de compréhension

« Elles visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus. » (Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs, 2^{ème} AS., p. 19)

Dans la citation dessus, les auteurs du programme mentionnent que les activités de compréhension de l'écrit visent à préparer les élèves pour donner du sens aux discours multiforme qu'ils peuvent rencontrer lors de leurs productions de l'écrit à partir de : premièrement *une approche raisonnée de techniques d'accès au sens* ; deuxièmement *une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles*.

a. *L'approche raisonnée de techniques d'accès au sens :*

Les auteurs du programme citent l'ouvrage *situation d'écrit. compréhension, production en langue étrangère. 1979* de **Sophie Moirand et D. Lehman** comme un **élément bibliographique** dans le document d'accompagnement du programme de français 3^{ème} AS. A la page 31 : *L'approche raisonnée de techniques d'accès au sens* employée dans la compréhension de l'écrit se base sur

l'approche globale présentée par cet ouvrage **cette technique se base sur l'élaboration d'hypothèses pour obtenir une anticipation sur le thème et le type du texte lu, comme l'explique l'approche des textes** détaillée dans le document d'accompagnement du programme de français 1^{ère} AS, page 10 là où les auteurs du programme citent :

« L'observation du paratexte permet de formuler des hypothèses de lecture. Quand ces éléments périphériques sont pertinents, ils méritent d'être pris en considération.

Le paratexte est constitué :

- d'une phrase, d'une expression, ou d'un mot, qui précède le texte et qui joue le rôle de titre (et parfois surtitre ou sous-titre). Il a pour fonction d'être informatif ou incitatif ;

- des références (ou sources d'informations) qui portent sur le prénom et le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, (et éventuellement du chapitre), de l'éditeur, de la date et du lieu de parution ;

- d'un ou de plusieurs documents iconiques. » (*Document d'accompagnement*, 1^{ère} AS., p. 8)

b. *l'analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles*

l'enjeu de l' **analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles**, réside dans **la localisation des indices intra- textuels** (dans le texte-même), qui peuvent mener à une éventuelle compréhension ; à ce niveau nous pouvons parler des méthodes de l'analyse du discours qui se base essentiellement sur **la linguistique de l'énonciation et la linguistique textuelle, la rhétorique, les différents courants de l'argumentation...**, en fait les auteurs du programme citent dans les éléments bibliographique du *document d'accompagnement du programme de français 3^{ème} AS*. Page 30, deux ouvrages très importants qui sont ***Initiation aux méthodes de l'analyse du discours* de D. Maingueneau**, édition Hachette et ***Linguistique textuelle et enseignement du français* de H. Ruck**, édition Hatier LAL ; le premier

comme son titre indique traite des **approches du discours**, telles : l'approche lexicologique, l'approche syntaxique, l'énonciation et la grammaire de texte ; le second montre comment on a intégré les apports de la linguistique textuelle dans la compréhension de l'écrit du français langue étrangère

« Analyser l'acte de communication, c'est travailler sur l'énonciation c'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Les indices de l'énonciation sont les déictiques qui désignent leur référent directement par un ancrage dans la situation de communication (les pronoms je/tu, les adverbes de temps et de lieu ici/maintenant, qui ne **trouvent leur signification que par rapport à la situation d'énonciation**). Le texte a pour visées d'informer, de distraire, de convaincre etc. Cependant, il ne faut pas confondre la recherche de l'enjeu discursif, c'est-à-dire l'objectif de l'acte de communication au niveau du discours, avec l'enjeu textuel. L'enjeu discursif peut être implicite (ex : « le dormeur du val » d'Arthur Rimbaud a un enjeu textuel poétique, esthétique mais un enjeu discursif qui est la dénonciation de la guerre).» (Document d'accompagnement du programme de français 1^{ère} AS, 2005, p. 10) ;

Nous remarquons que la citation dessus, présente les différents phénomènes énonciatifs (l'énonciation) et indique qu'il y a une différence entre l'enjeu discursive qui désigne l'intention ou la visée communicative et l'enjeu textuel qui concerne les formes structures textuelles, nous constatons donc que le programme se réfère à la linguistique textuelle qui étudie les macro-structures, aussi bien que la grammaire de texte qui étudie les superstructures

Dans le document d'accompagnement 1^{ère} AS. Les auteurs citent :

« Le texte est composé de **lexèmes** qui ont une signification (celle qu'ils ont dans le dictionnaire) mais qui prennent un sens dans l'espace du texte. En pratique, pour construire du sens, il est nécessaire de :

- dégager les mots-clés (noyaux sémantiques autour desquels s'organise le sens) ;
- rechercher les champs lexicaux, c'est-à-dire l'ensemble des lexèmes qui se rattachent à une même idée (le sens d'un lexème est déterminé aussi par ses relations aux lexèmes avec lesquels il n'a pas de proximité syntaxique) ;
- mettre en relation des champs lexicaux entre eux »(Ibid.)

Au niveau de la lexicologie qui est encore une des procédés de l'Analyse du discours, à travers lequel l'élève peut déduire la prise de position de l'auteur, à partir du texte, selon son choix lexical, il s'agit bel et bien des inférences à faire. L'approche lexicologique de l'analyse du discours est employées dans le programme de français 3^{ème} AS.

Dans le document d'accompagnement 1^{ère} AS. nous trouvons :

«se poser la question de la « transparence » du texte et savoir si le texte appelle une lecture **au-delà des mots en se penchant sur le choix des images, des métaphores, et sur les connotations.** » (Ibid.),

Il est clair que la citation dessus tend vers l'approche syntaxique de l'Analyse du discours, qui se base sur les études sémantico-syntaxique des *énoncés d'émotion*, et de la subjectivité qui se manifeste par les modalisateurs, à ce niveau les émotions/jugements peuvent se révéler dans les connotations à laquelle se réfère la citation.

La linguistique textuelle attribue des apports théoriques importants à la démarche de compréhension de l'écrit adoptée dans le manuel et le guide pédagogique.

«- Le texte est **une linéarité discursive**. Les signes linguistiques s'ordonnent selon l'axe syntagmatique (le sens d'un texte va se construire tout au long de la succession des éléments qui le composent). Il s'agira donc de voir comment le texte progresse de phrase en phrase, comment les informations s'organisent. Le travail s'articule sur :

- la séquentialisation (retrouver les différentes unités de sens qui constituent la chaîne sémantique) à partir des articulateurs rhétoriques ou logiques, de l'emploi des temps (notions de premier plan et d'arrière plan par exemple), de la focalisation et du point de vue.
 - La progression thématique à partir des formes de reprises (répétition, pronominalisation, substitution lexicale).
 - Le métatexte (les endroits où le texte parle de lui-même) qui est un facteur de cohésion interne mais également un facteur de cohésion de la communication par la recherche d'un accord entre l'émetteur et le récepteur.
- » (Ibid.)

Les exemples pris du manuel sont présentés dans le tableau dessous:

Approches de compréhension de l'écrit	<i>L'approche raisonnée de techniques d'accès au sens</i>	<i>l'analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles</i>	
	Comment est l'emploi de l'Approche globale de Moirand et Lehman ? c'est l'activité de: "OBSERVE"	Comment est l'emploi de Approche des méthodes de l'Analyse du discours ? Ce sont les activités de : "ANALYSER" et "FAIRE LE POINT"	Comment est l'emploi de Approche de linguistique textuelle ? Ce sont les activités de : "ANALYSER" et "FAIRE LE POINT"
Projets			
	Les 14 textes des 3 séquences contiennent des questions et consignes portant sur le paratexte, on désigne cette activité par	Séquence 1	

PROJET 1	l'ordre "observer" Les textes des différentes évaluations(diagnostique, formative, certificative), textes poétiques leurs consignes visant la compréhension n'abordent pas le paratexte Exemples : <i>Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?</i> • <i>D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?</i> • <i>A quel domaine chaque thème renvoie-t-il?</i> • <i>Quel est le thème abordé dans ce texte ?</i>	Les questions des textes qui abordent le lexique : indice des auteurs, étude des temps dominants, dates des évènements : • <i>Les auteurs apparaissent-ils dans ces écrits ?</i> • <i>Comparez la 1ère date de chaque document au titre de ce dernier: que constatez-vous?</i> • <i>Qui parle dans ce texte ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ?</i> • <i>Quel est le temps dominant dans le texte ? Justifiez son emploi.</i> • <i>Relevez dans le 1er § tous les éléments qui permettent de situer les événements dans le temps. Retrouvez-vous des indices de même nature dans les paragraphes suivants ?</i> • <i>Relevez les noms propres dans le texte. Que savez-vous des personnes qu'ils désignent ?</i>	Progression thématique selon l'axe de temps chronologique, selon les évènements, la géographie, la démographie (p. 13, 16, 19) • <i>Dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données ?</i> • <i>Quelle progression thématique l'auteur adopte-t-il ? A partir de ces données géographiques, pouvez-vous justifier le nombre de paragraphes contenus dans le texte ?</i> • <i>Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles?</i>

	• <i>S'adresse-t-il à des spécialistes ou à un large public ?</i> <i>Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ?</i> • <i>Observez les deux documents (texte de M. Kaddache et les tableaux de la page suivante). Ont-ils la même source ?</i> • <i>D'où sont extraits les tableaux du document 2 ?</i> <i>A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?</i> <i>Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à</i>	• <i>Etudiez les verbes dans chaque paragraphe: expriment-ils des actions, ressentiments ou des opinions ?</i> • <i>Quels sont les noms propres cités dans le texte ? Que représentent pour vous les personnes citées ? Qui est Benboulaïd ?</i> <i>La syntaxe : type de phrase, rôle de la date dans la phrase; figures de style:</i> • <i>Comment la manifestation est-elle décrite ? Sur quel aspect de la manifestation l'auteur insiste-t-il ?</i> • <i>Comment la réaction de l'occupant est-elle décrite ? Sur quels aspects de cette réaction insiste-t-il ? Qu'en déduisez-vous sur la position de l'auteur ?p.31-32</i>	

	<i>propos du thème ?</i> • <i>Que vous suggère la date mentionnée dans le titre ?</i> • <i>A quel genre de document ce texte appartient-il ?</i> • <i>Mettez en relation le titre, le chapeau, le nom de l'auteur et de l'œuvre d'où est extrait ce texte. De quels camps pourrait-il s'agir d'après vous ?</i>	• <i>Quel type de phrases est utilisé dans chaque texte ?</i> • <i>Quel rôle joue la date par rapport à la phrase qui l'accompagne dans le texte ?</i> L'acte communicatif : informer sur un évènement historique objectivement : <i>Quelle est la visée communicative commune aux trois documents ?</i> <i>Quelle est l'intention communicative de l'auteur ?</i> <i>Quel rapport établissez-vous entre l'utilisation de ce temps, l'ordre de l'énoncé des dates, le type de texte et la visée communicative de l'auteur ?</i>	

Séquence 2		
	Le lexique: indices de personnes, de lieux, de temps ; les temps verbaux dominant ; le choix d'adjectifs et d'adverbes dans la description <i>Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?</i> • <i>Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.</i> • <i>Quels sont les temps utilisés dans le texte?</i> <i>Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?</i> <i>« Ce jour du 8 mai, des manifestations furent organisées... » : A partir de l'analyse des éléments de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels,</i>	Séquentialisation à partir de l'emploi des temps (notions de premier plan et d'arrière plan) à la page 28 • <i>Combien de parties distinguez-vous dans le texte? (Aidez-vous de la distribution des temps).</i> Des plans occasionnels : <i>Faites le plan du texte.</i> <i>Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.</i>

		<i>indicateurs de temps et de lieu) dites à quel type appartient ce texte.</i> • « <i>L'Algérie revendicatrice</i> » ; Expliquez cette expression et relevez, dans le <i>texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.</i> <i>Henri Benzet avoua.. Ferhat Abbès témoigna : cherchez le sens des deux verbes soulignés et expliquez leur emploi par l'auteur.</i> • <i>Comment la manifestation est-elle décrite ? Sur quel aspect de la manifestation l'auteur insiste-t-il ?</i> <i>Comment les prisonnières sont-elles désignées dans le texte ? Pourquoi ?</i> La syntaxe : figures de style, Les expressions	

		émotionnelles, • <i>Comment la réaction de l'occupant est-elle décrite ? Sur quels aspects de cette réaction insiste-t-il ? Qu'en déduisez-vous sur la position de l'auteur ?</i> • <i>Relevez les expressions du texte qui montrent que les différentes personnes ont conscience de vivre un grand moment.</i> • <i>Relevez les métaphores et les symboles dans la dernière strophe.</i> L'acte communicatif: dénoncer une situation ou des actes dans le discours historique • <i>Quelle est, alors, sa visée communicative ?</i>	
		Séquence 3	

		Le lexique : indices de personnes Choix des désignation de jugement (alibi, utopie)... • <i>Existe-t-il dans le texte des indices renvoyant à l'énonciateur ?</i> • <i>Que représente la date du 1er novembre 1954 en Algérie ?</i> • <i>« L'utopie du 1er novembre a pris » : cherchez la signification du mot souligné et précisez le sens de cette phrase.</i> • <i>« émietées » : trouver l'expression antonyme de ce terme.</i>	Séquentialisation de l'argumentation dans le discours d'Histoire : Thèse antérieure, plus les données → étayage argumentatif → Conclusion • <i>Comment les Français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ?</i> • <i>L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ?</i> • <i>Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ?</i>

		La syntaxe : expression émotionnelle (locution adverbiale) Figure de style, • Une « guerre sans merci »: Justifiez l'emploi par l'auteur de cette expression ? Acte de communication : convaincre l'allocutaire à travers l'analyse argumentée du locuteur dans le discours d'Histoire •Quelle est alors, la visée communicative de l'auteur ?	• Quel effet sur le lecteur l'auteur recherche-t-il en qualifiant de « véritables » les causes qu'il énumère ? • Une « guerre sans merci »: Justifiez l'emploi par l'auteur de cette expression ? Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie Page 44. •Quelles relations logiques existent entre les 3 dernières phrases du 1er paragraphe ? • Retrouvez dans le 2ème § une relation de cause à effet.

			Séquentialisation: premier plan et arrière plan (national et international) ; (l'époque coloniale et des indépendances) •<i>Que veut nous dire l'auteur en mettant en relation les événements qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde à la même période ?</i> à la page 48 à la page 52 •<i>Comparez la 1ère et la dernière phrase du texte et montrez par quel procédé le regard sur le passé est en rapport avec la projection sur l'avenir.</i>

		Séquence 1	
		Le lexique : indices de personnes	
PROJET 2	9 textes abordent le paratexte: "observer", 2textes n'abordent pas le paratexte p.95, 100 : le deuxième forme une partie de la thématique qui est complétée par le texte suivant où on aborde le paratxt Il y a une caricature p.99 contenant l'activité "observer" Les textes des évaluations, et d'expression poétiques comme le 1^{er} projet n'abordent pas le paratexte • <i>Quelle est la source de ce texte ? Qui en est l'auteur?</i> • <i>A quel genre de discours</i>	Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun. • <i>A qui appartiennent les propos rapportés par l'auteur ?</i> • <i>Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?</i> <i>Quels sont les personnages en présence dans le texte ?</i> La grammaire de texte : la structure argumentative bâtie sur un raisonnement par analogie (comparaison) •<i>Quel type de raisonnement le père utilise-t-il</i>	La progression thématique dans l'explication : macro-propositions explicative •<i>Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quoi l'auteur appuie-t-il chaque étape ?</i> à page 73

	appartient-il ? • Observez le titre : renseigne-t-il sur le thème ? • Savez-vous à quel type de lecteurs s'adresse le journal Le Monde ? Observez la source de ce texte . A quelle occasion a-t-il été écrit ? A qui est-il destiné ? • Le titre annonce-t-il la construction du texte ? Observez le titre. A quel type de phrases appartient-il ? • A partir de ce titre pouvez-vous dire de quoi il s'agit dans ce texte ?	dans la 3ème réplique? • Sur quelle comparaison le texte est-il construit ? Quel est le point commun entre le comparé et le comparant ? • Sur quelle comparaison le texte est-il construit ? • Quel est le point commun entre le comparé et le comparant ? • Relevez, dans les 2ème et 3ème §, les termes et expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause. • En une phrase, résumez les 2ème et 3ème paragraphes. • Relevez, dans les 4ème , 5ème, 6ème et 7ème § les oppositions entre les constructeurs du Titanic et nous (dans le texte). Quelle	

	• <i>Quelles informations sur le contenu du texte, vous livrent les éléments périphériques ?</i>	<i>conclusion l'auteur tire-t-il du naufrage ?</i> à la page 78 La structure argumentative bâtie sur un procédé de la Rhétorique qui est l'Antithèse • <i>Quelle est l'idée rejetée par l'auteur dans le texte ? Quelle est donc l'idée défendue de manière implicite ?</i> • <i>L'auteur rejette les justifications de ceux à qui il s'oppose. Repérez les arguments sur lesquels il s'appuie.</i> à la page 74 La structure argumentative bâtie sur un procédé de la Rhétorique qui est thèse /antithèse	

		• <i>Etudiez les deux 1ères phrases du texte : combien de réponses sont attendues à cette question ?</i> • <i>Relevez le terme (dans le même §) qui précise le cadre dans lequel vont s'exprimer les réponses à ces questions.</i> • <i>Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ?</i> • <i>En une phrase, résumez la prise de position n°1.</i> • <i>Quels sont les arguments avancés pour étayer la prise de position n°2 ?</i> Page 81 L'acte de communication : débattre des idées	

		pour convaincre ou persuader • <i>En quoi ce débat a-t-il été utile ?</i> • <i>A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?</i>	
		Séquence 2	
		Lexique: indices de personnes, champ lexical qui se réfère à une même idée (chaîne de références), antonymie, articulateur logique (cause-conséquence ou cause à effet), indice de temps et de lieu • <i>Observez les temps utilisés dans le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphes. Que remarquez-vous ?</i> • <i>Relevez les termes et expressions qui renvoient à l'idée d' « ordre » dans le deuxième paragraphe. A quels termes ou</i>	

		<i>expressions du troisième paragraphe s'opposent-ils ?</i> • <i>L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?</i> • <i>Qui parle dans ce texte? Quels sont les indices qui y renvoient.</i> • <i>A qui s'adresse-t-il ?</i> • <i>Qui parle dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?</i> • <i>A qui renvoie le « nous » dans la deuxième phrase ?</i> • <i>A qui renvoie le « on » dans la phrase suivante ?</i> La syntaxe : expressions émotionnelles (sous formes : d'exclamation, interrogation,	

		interjection...), figure de style • <i>Quel est l'effet produit par l'emploi de phrases exclamatives au début du texte ?</i> • <i>« Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. » (3ème §). Qu'annonce cette phrase ?</i> • <i>Que lui reproche son interlocutrice ? Relevez l'expression qui le montre. L'auteur accepte-t-il ces reproches ? Relevez l'expression qui le montre.</i> La grammaire de texte : l'enchaînement argumentatif du texte polémique se réfère à la rhétorique et non pas à la linguistique textuelle ; nous avons l'enchaînement argumentatif de la persuasion : interpeller l'allocutaire en lui	

		faisant partager ses propres opinions tout en argumentant pour revendiquer ses sentiments ou sa raison à la page 91 • <i>Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.</i> l'enchaînement argumentatif de la concession : où on accorde du crédit au raisonnement avancé par l'adversaire pour mieux défendre ensuite sa propre thèse : à la page 94 • <i>Quels arguments J.J. Rousseau utilise-t-il pour justifier son acte ?</i> • <i>Pour quelle raison J.J. Rousseau refuse-t-il de recourir aux moyens ordinaires pour prendre en charge sa famille ?</i>	

		l'enchaînement argumentatif de la dérision (réfutation) : adopter l'opinion de l'autre pour mieux la ridiculiser page 102 • <i>Relevez les termes utilisés pour désigner l'adversaire. L'auteur se contente-t-il de réfuter la thèse de l'adversaire ?</i> • <i>Les deux questions posées sont-elles adressées au lecteur ou à l'adversaire ? Quel est l'effet recherché ?</i> l'enchaînement argumentatif de la réfutation: il y a une forme de réfutation : argumenter pour valider sa propre thèse ensuite proposer une contre-argumentation pour la thèse adverse pour s'en tirer avec une conclusion page 91	

		<i>Quel effet l'auteur recherche-t-il avec cette opposition ?</i> • « <i>Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer.</i> » (3^{ème} §). <i>Qu'annonce cette phrase ?</i> • <i>L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?</i> • <i>Retrouvez le plan du texte</i> La structure argumentative bâtie sur un procédé de la Rhétorique qui est thèse /antithèse pour réfuter à la page 97 • <i>Combien de thèses sont citées dans le texte ?</i> • <i>Comment se présentent-elles l'une par rapport</i>	

		à l'autre ? • <i>Quelle thèse est défendue par l'auteur?</i> Acte de communication : Persuader ou convaincre, Concéder, réfuter, ironiser la thèse de l'allocutaire • <i>Quel effet recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader ?</i> • « <i>N'aurait-on pas détesté... vérité ?</i> » (1^{er} §). <i>Cette question, pour l'auteur, n'admet qu'une seule réponse. Laquelle ?</i> • <i>A qui est-elle précisément adressée ? Dans quel but l'auteur utilise-t-il ce procédé?</i>	

PROJET 3	6 textes leurs compréhensions comportent l'activité "observer" , un texte p 150-151 à côté d'une affiche qui n'en ont pas Comme les projets précédents les textes poétiques et ceux des évaluations, ne procèdent pas par l'approche en question • <i>Qui est l'auteur de ce texte ?</i> <i>Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est extrait ce texte ?</i> • <i>Observez le titre, l'auteur et les références: Quelles informations vous apportent ces éléments?</i>	Séquence 1	
		Le lexique : les temps et les modes verbaux ex. le présent atemporel, champs lexicaux de l'opposition, articulateurs logiques • <i>Observez les documents présentés dans les deux pages précédentes et dites, pour chacun d'eux:</i> - <i>Qui l'a produit.</i> - <i>A qui il est destiné.</i> • <i>Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.</i> • <i>Relevez les indices de l'énonciation et dites qui parle, à qui et de quoi ?</i> • <i>A qui renvoie le « Nous » (1ère et dernière phrases du texte). Justifiez son</i>	Plan de progression : Une partie expositive (descriptive), une partie argumentative, et une dernière exhortative ; qu'on peut les dégager à travers l'utilisation des temps et des modes verbaux et les articulateurs logiques : les séquences structurelles du texte exhortatif A la page 133 • <i>Relevez les temps et les modes utilisés par l'auteur. A partir de leur distribution, pouvez-vous délimiter les différentes parties du texte ?</i>

	emploi. • <i>Quel pronom désigne particulièrement l'auteur ? se manifeste-t-il ainsi au début ou à la fin du texte ?</i> • <i>« J'appelle » (6ème §). A partir du sens de ce verbe, pouvez-vous dire de quel type de texte il s'agit ?</i> • <i>Relevez le vocabulaire, les connecteurs logiques et temporels qui marquent cette opposition.</i> La syntaxe : types de phrases ex. déclaratives (style oratoire : art de parler en publique), figures de style • <i>Etudiez les types de phrases, les temps et les</i>	• <i>L'auteur utilise les verbes exprimant l'état, la modalité et l'action ; identifiez-les et observez leur répartition dans le texte.</i> • <i>Délimitez, à partir de cette étude, les parties expositive, argumentative et exhortative.</i>

	<i>référence. Qu'en déduisez-vous quant au thème traité ?</i> • <i>Observez le titre, le nom de l'auteur et sa profession. Quelle relation faites-vous entre l'auteur et le thème ?</i>	<i>modes des verbes utilisés dans chacun de ces documents. Qu'en déduisez-vous ?</i> • <i>Relevez et expliquez les métaphores du dernier paragraphe.</i> <i>« Graves incertitudes et immenses espoir ».</i> <i>Pourquoi l'auteur utilise-t-il ce procédé d'opposition ?</i> • <i>« Or, la solidarité ne se décrète pas ».</i> <i>Qu'introduit « or » dans cette phrase ?</i> La grammaire de texte : l'enchaînement argumentatif du texte exhortatif se réfère à la rhétorique persuasive et le style oratoire qui est encore un procédé de la rhétorique, à la page 129 • <i>Comment, dans ces deux documents, l'émetteur</i>	

		<i>maintient-il le contact avec le récepteur?</i> Faits ou situations admis ; argumentation qui justifie sa propre thèse, concède ou réfute la thèse adverse; et une conclusion marquant l'aboutissement : page 131 • <i>A partir de quel constat la réflexion de J. Rostand se développe-t-elle ?</i> • <i>Sur quelle opposition les deux premiers paragraphes sont-ils construits ?</i> • <i>A quelle conclusion le raisonnement aboutit-il ?</i> • <i>Retrouvez les étapes du raisonnement de l'auteur . à la page 133</i>	

		L'acte de communication : Exhorter : "exciter encourager par ses paroles" (<i>Le petit Larousse</i>, 2010) à la page 133 • « <i>J'appelle</i> » (6ème §). <i>A partir du sens de ce verbe, pouvez-vous dire de quel type de texte il s'agit ?</i> • <i>Sur quel type de raisonnement ce texte est-il organisé ?</i>	
		Séquence 2	
		Le lexique: indices d'énonciation (locuteur et l'allocutaire), chaîne de référence qui reprend une même idée (anaphore) ; verbe injonctif interpellatif d'une modalité implicite (demander, inviter), le mode du subjonctif (Manuel, 147)	La séquence expositive (descriptive), la séquence narrative selon la séquentialisation de J-M Adam à la page 140 • <i>Délimitez la partie expositive. Quelle situation décrit-elle ? Sur quels aspects</i>

		• <i>Identifiez les indices de l'énonciation. Qui parle? A qui?</i> • <i>«Une femme vient de mourir gelée » : Relevez les termes ou expressions qui reprennent l'idée de froid. Quel effet la reprise de cette idée provoque-t-elle sur l'auditeur ? Comment appelle-t-on ce procédé ?</i> (page 140•) <i>A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.(p. 143)</i> • <i>Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires</i>	<i>de cette situation insiste l'auteur ?</i> <i>Relevez les termes ou expressions qui justifient votre réponse.</i> Nous avons une séquence narrative(linguistique textuelle) mais d'une visée argumentative (Manuel, 151) • <i>Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation</i>

		<i>utilisent--ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.</i> • <i>« Aujourd’hui, nous franchissons... 2007 ». A quoi s’oppose « aujourd’hui » dans le texte ?</i> • <i>Dans quels paragraphes les destinataires sont-ils explicitement désignés ?</i> • <i>A quoi sont invités les lecteurs de ce texte ?</i> <i>Relevez les passages où la réaction attendue est clairement exprimée.(p.148)</i> La syntaxe: • <i>Relevez les termes ou expressions exprimant l’idée de solidarité, d’amour de l’Autre, d’entraide.(p.140)</i> • <i>Quel sens donnez-vous à la phrase : « le silence officiel serait ajouter au crime de l’époque une faute d’aujourd’hui » ? Les signataires accusent-ils ou mettent-ils en garde</i>	<i>implicite de l’auteur?</i>

		? Justifiez votre réponse(p. 144) • <i>Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?(p.151)</i> La grammaire de texte ; Nous avons une progression qui est basée sur des rapports logiques(implicites) : argument, conclusion p. 148 • <i>Que fait l'auteur dans les deux premiers paragraphes ?</i> • <i>Quel rapport logique existe-t-il entre les deux premiers paragraphes et le premier passage écrit en gras ? Sur quel type de raisonnement le texte est-il construit ?</i> Acte de communication: exhorter pour	

		Convaincre et/ou persuader un allocataire <i>"supérieur hiérarchique"</i> ou autre A la page 140 il y a l'interpellation pour agir sur les sentiments : • <i>A partir de cette analyse, pouvez-vous expliquer la phrase d'ouverture</i> <i>« Mes Amis... au secours... » ?</i> • <i>Pourquoi interpelle-t-il ainsi les auditeurs?</i> A la page 143 • <i>Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?</i> • <i>Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?</i> • <i>Etudiez la partie exhortative pour dégager la</i>	

		stratégie utilisée pour convaincre. (p. 148)	
PROJET 4	Toutes les compréhensions de l'écrit des textes de ce projet ne font pas référence à l'approche en question	Séquence 1	
		Le lexique de l'énonciation narrative : tourne au tour du narrateur et des personnages ; termes qui désignent le personnage principal, pronoms personnels et temps verbaux, anaphores (champs lexicaux), cadre temporel et spatiale de l'histoire ; A la page 173 • <i>Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?</i> • <i>Relevez tous les termes qui désignent le personnage principal du texte.</i> • <i>« surnaturel » : relevez le champ lexical de ce</i>	Structure du récit (situation initiale, l'élément étrange, situation finale) est dégagée à partir de l'emploi des temps et les pronoms personnels : c'est la structure d'une narration encadrée (J-M Adam) Dans le récit (récit-cadre/récit-encadré) (p. 170) • <i>Montrez que ce récit débute par l'évocation des aspects les plus banals de la vie quotidienne.</i> • <i>Les personnages sont-ils situés socialement avec précision (identité,</i>

		<i>mot.</i> A la page 175 • <i>Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?</i> A la page 178 • <i>Qui sont les personnages en présence dans ce texte ? Que font-ils ?</i> • <i>Relevez deux termes du 1er paragraphe qui montrent comment la narrateur a l'intention de «fixer» le souvenir.(p. 188)</i> La syntaxe : expressions émotionnelles, modalités d'appréciation	<i>famille, métier) ? Ont-ils des qualités exceptionnelles à la façon des héros de contes ou de romans d'aventure ?</i> • <i>Montrez comment, dans le paragraphe précédent la découverte du nez, sont créés un effet d'attente et de tension : repérez le temps le plus utilisé et indiquez sa valeur.</i> • <i>L'épouse du barbier est-elle perturbée par ce fait insolite ? quelle explication en donne-t-elle immédiatement ?</i> A la page 173 • <i>Retrouvez la structure du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps</i>

		• Relevez dans le texte les termes et expressions qui expriment un sentiment, une sensation.(p.173) • Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.(p. 175) • Relevez trois expressions qui montrent que l'état psychologique de Maître Hauchecorne va en empirant.(p. 187) L'acte de communication est un acte de narration avec des focalisations révèlent la position du narrateur et son niveau de perception (ou point de vue du narrateur) : Focalisation externe: le narrateur est une sorte de témoin. Focalisation interne: la narration se limite au	et des pronoms personnels. • Comment «l'étrange» est-il introduit dans le texte ?(p. 175) A la page 178 • Relevez les passages descriptifs. A quoi servent-ils ? Quel rôle jouent-t-ils dans l'histoire ? • Quel est l'élément déterminant dans le déroulement de l'histoire ? Quelle place occupe-t-il dans le décor du salon ? • Le narrateur qualifie cette « chose » d'étrange. En quoi l'est-elle dans le passage qui suit ? à la page 182

		point de vue du narrateur. Focalisation zéro: le narrateur est omniscient. • <i>Comment le narrateur montre-t-il objectivement le caractère du notaire ?</i> • <i>Quelles expressions introduisent des déductions, des amorces de jugement de la part du narrateur ?</i>(p. 185) • <i>Le narrateur intervient-il dans le récit ?</i> • <i>Par quel type de narrateur le texte est-il pris en charge ?</i> (p. 187) • <i>Délimitez la partie dans laquelle le narrateur revit une scène de son passé.</i>(p. 188)	• <i>Le narrateur s'attendait-il à une fin aussi tragique de l'Anglais ?</i> • <i>Relevez le passage où le narrateur exprime l'étrangeté de l'événement.</i> • <i>Quelle explication fournit-il à ce sujet ? Est-elle rationnelle ?</i>
		Séquence 2	

		Lexique : champ lexical, • <i>Relevez le champ lexical de «malin».</i>(p. 187) Acte de narration : la position du narrateur vis-à-vis le récit La focalisation externe (témoin) ; focalisation interne (le narrateur donne son point de vue) ; focalisation zéro (omniscient) • <i>Montrez que la scène peut avoir été observée de l'extérieur.</i> • <i>Comment le narrateur montre-t-il objectivement le caractère du notaire ?</i>(p. 185)	Le rapport du temps de la narration au temps de l'histoire p. 190: la scène quand le temps de narration=temps de l'histoire • <i>A quelles scènes l'auteur donne-t-il le plus d'importance ? Combien de lignes sont consacrées à chacune d'elles ?</i> Le sommaire, quand le temps de narration est moins que le temps de l'histoire • <i>Quelle étape l'auteur évoque-t-il en accéléré ?</i> • <i>Quels faits expliquent brièvement la transformation de la petite ville ? A quels temps sont-ils exprimés ?</i>

			formules d'ellipse (temps de narration= 0) • <i>Quelles périodes le narrateur passe-t-il sous silence ?</i> • <i>Quelles formules signalent ces ellipses narratives ?</i> Séquence descriptive qui n'a pas d'incidence sur la suite de l'histoire "pause" (temps d'histoire = 0)
		Séquence 3	

			Progression de l'action selon les parties, indices de temps, durée de l'épisode, personnage en présence La structure du récit à la page 202: l'introduction de l'étrange • <i>Quels sont les passages qui annoncent une intrigue ?</i> • <i>En quoi le comportement de Stéphane devient-il inquiétant ?</i> Le dénouement • <i>Cela est-il expliqué rationnellement dans le texte ?</i> • <i>Les explications données sont-elles convaincantes ?</i> • <i>Les raisons de la disparition de Faustina données par Stéphane sont-</i>

			elles, elles aussi, rationnelles et convaincantes ? organisation du récit selon le rapport narration/histoire : • <i>Qu'est-ce, qui dans le texte, nous permet d'évaluer la durée de l'histoire racontée ?</i> • <i>Quels moments font l'objet d'un récit détaillé ?</i> • <i>Quels moments sont résumés ou passés sous silence par le narrateur ?</i> Rele- vez les expressions qui annoncent des ellipses narratives .

2.2 La démarche d'enseignement de la grammaire

Les concepteurs du programme de 3^{ème} AS. n'ont pas négligé le travail sur la grammaire car il y'a des instructions que l'enseignant doit ménager au cours de la séquence des activités de langue et des mises au point écrites portant sur les notions abordées ; à ce propos le manuel scolaire offre des activités dédiées à la grammaire qu'on les appelle dans le Guide pédagogique du manuel ***activités d'acquisition des outils linguistiques*** ces activités sont sous une forme de séries d'exercices pour chaque séquence ; si nous observons ces exercices nous nous rendons compte qu'il sont d'un

ce que nous pouvons prendre de cette citation c'est la mise en relation entre l'énoncé et la forme ; donc la grammaire du sens tend vers la mise en relation entre l'énonciation (la manière dont l'énonciateur veut paraître dans son énoncé) et la forme linguistique appropriée. Si nous prenons les contenus qu'étudie le programme 3^{ème} AS. à travers le manuel nous allons découvrir que tout tourne sur le système énonciatif propre à chaque type de discours qui est choisi par ce programme, l'énonciation sera liée au degré de subjectivité (de l'auteur ou scripteur), de la plus explicite jusqu'à la plus implicite et quelles sont ses modalités (logiques et/ou linguistiques), les modes et temps verbaux propres à chaque type de discours, et sans oublier la part de la linguistique textuelle qui fournit la structure de ces discours. Cela ne va pas sans dire que la grammaire du sens dans le manuel aborde aussi l'énonciation dans le Récit qui est une énonciation narrative touchant les différents aspects que peut prendre le narrateur dans son récit (focalisation interne, externe, zéro) Bref voici un tableau indiquant les exercices concomitants avec les contenus du programme

Objectifs des Séquence des quatre projets	objectifs des Exercices des séquences
Projet 1	Projet 1
Séquence 1 : l'objectivité dans le discours d'Histoire et sa structure , la subjectivité implicite quand le scripteur prononce des analyses et des description	Extraire des informations sur qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi? Conséquence La nominalisation (s'entraîner sur la reformulation des phrases informatives pour la réalisation du projet) Les déictiques temporels Les connecteurs temporels : puis d'abord, enfin, lorsque, avant que, pendant que
Séquence 2 : la subjectivité explicite quand le scripteur prononce des analyses et emploie des témoignages ou quand il est lui-même témoin	Identification des marques de modalisation et la transformation des phrases en phrases objective (s'entraîner sur la reformulation des phrases subjectives pour les transformer en phrase objectives par la suppression des modalisations) Emploi des modalités logiques d'incertitude et de certitude, d'appréciation(il est dommage que, il me semble que) Relever les modalisateurs (indices de l'énonciateur) : pronoms, adjectif, adverbe, verbe d'opinion, figure de style
Séquence 3 : la subjectivité implicite dans l'argumentation employée dans le discours d'Histoire	Résumer en utilisant le procédé de la verbalisation ou la nominalisation
Projet2	Projet2
Séquence 1 : comment est la subjectivité dans le discours argumentatif, les procédés d'argumentation pour convaincre	L'emploi des verbes explicatifs : La manipulation du raisonnement de cause à effet } entraînement pour l'application d'une séquence explicative : question/problème (pourquoi/comment), ensuite une explication/réponse (parce que), et la conclusion finale de la réponse
Séquence2 : les stratégie d'argumentation : Fonction persuasive (persuader et convaincre, concéder, réfuter)	Argumenter en reprenant les arguments de l'adversaire (concéder) Réfuter en soulignant les contradictions

Fonction polémique : ridiculiser à travers la raillerie	Comment se pose un problème : thèse et antithèse
Projet3	Projet3
Séquence 1 : comment est la subjectivité dans le discours exhortatif (style oratoire) et la structure de l'appel	Emploi d'une expression linguistique du But Réordonner la structure de l'appel
Séquence 2 : stratégies argumentatives dans l'appel : pour convaincre ou pour persuader (ordonner, conseiller, prier, exhorter...°	Saisir l'enjeu communicatif quand il s'agit de : ordonner, conseiller, prier, exhorter...°dans l'appel Verbes de modalité : le subjonctif, impératif (ici il est sous forme d'acte de langage c'est-à-dire au niveau des énoncés non pas au niveau de texte là où on parle d'acte de communication)
Projet4	Projet4
Séquence 1 : l'énonciation dans le texte littéraire : la nouvelle fantastique le récit dans le récit	Identification de l'élément perturbateur "l'étrange" , du dénouement, du rapport histoire/narration qui indique sur le rythme ou la vitesse du récit (structure de la nouvelle fantastique) L'identification des champs lexicaux dans la séquence descriptive et type de focalisation du narrateur (focalisation interne), des anaphores L'identification des indices du narrateur Classement de verbes selon leur degré de certitude —▶ les modalités du certain Verbe d'assertion, d'opinion, de doute, de sentiment
Séquence 2 et 3 : comment dégager la position du narrateur dans la nouvelle à travers l'énonciation propre au récit : focalisation externe, interne, zéro.	Identification des modalisateurs propres au narrateur Identifications des <i>moyens qui suscitent une atmosphère de mystère</i> : structure du récit fantastique

Les *activités d'acquisition des outils linguistiques* sont à la disponibilité de l'enseignant, comme elles sont sollicitées au besoin surtout pendant **les activités de compréhension et d'expression** (l'activité d'expression qui fait partie des enseignements ponctuels non pas le projet des élèves), **donc la grammaire est intégrée dans la compréhension et l'expression des enseignements ponctuels (leçons)**

2.3. La démarche d'enseignement de la production de l'écrit :

Concernant la démarche de production de l'écrit en 3^{ème} AS. ce que nous pouvons détecter dans manuel de l'élève ceux sont *les activités d'expression, les activités de synthèse*, et les *activités d'évaluation* (diagnostique, formative, et certificative) ; pour les activités d'expression écrite et orale (nous nous intéressons dans cette partie que de l'expression écrite) l'activité d'expression écrite se situe toujours après les activités de compréhension de l'écrit ("*observer*", "*analyser*" et "*faire le point*") dans le manuel seulement à quatre lieux : l'étude des textes aux pages 69, 90, 99, 177. Pour les activités de synthèse nous avons les deux annexes (pp.87-89 et pp.115-118) qui s'appellent "*boîtes à outils*" dans le manuel en question, ces boîtes à outils fournissent l'élève par les différentes expressions de modalités linguistiques et logique, par les différents articulateurs logiques qu'on utilise dans un raisonnement, par des définitions sur les raisonnements logiques, par des procédés ou stratégies d'argumentation tirés de la rhétorique traditionnelle (concéder, réfuter, persuader), des expressions pour marquer le mouvement de concession, de réfutation (en étant neutre, en mise à distance et la position défavorable), la reconnaissance des faits et leur opposition, ... nous avons aussi parmi les activités de synthèse les plans des tâches pour la réalisation des projets qu'on appelle dans le manuel les "*feuilles de route*" qui poursuivent l'élève ou le groupe d'élèves au court de leur projet ; nous avons encore les grilles d'autoévaluation qui permettent à l'élèves de s'autoévaluer vis-à-vis ses productions : "*grille d'une synthèse de document*" à la page 111 , "*grille d'évaluation d'un compte-rendu critique d'une nouvelle*" page 219, "*compte-rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique*" à la page 220. En fin nous pouvons dire que le manuel ne reflète pas

toutes les étapes de la démarche de production de l'écrit, en fait les autres étapes sont explicitées dans le *guide pédagogique du manuel destiné au professeur* 2^{ème} AS. ainsi que la progression de chaque projet qu'on le désigne dans les instruction officielles à des lieux par "*projet pédagogique*" et à autres par "*projet didactique*"

La progression du projet forme bel et bien la démarche de la production de l'écrit, car l'écrit que va produire l'élève c'est le son projet (le *guide pédagogique du manuel destiné au professeur*, 2^{ème} AS. pp. 20-28 ; et le *document d'accompagnement du programme* 1^{ère} AS. p. 10 et 11), la démarche en question occupe quasiment tout le but du nouveau programme car elle englobe : toutes les activités du manuel *les activités de compréhension, les activités d'expression écrite, les activités d'acquisition d'outils linguistiques, les activités de synthèse*, et encore *les activités d'évaluation* qui existent toutes dans le manuel de l'élève, car même les évaluations en particulier *diagnostique* et *formative* entrent dans le déroulement et la progression de la production de l'écrit, donc ceux sont toutes les activités didactiques au côté des pratiques de classe (au niveau pédagogique) qui participent à l'élaboration du projet ; voici maintenant la structure de progression du projet (démarche de production de l'écrit) :

Phases et déroulement d'un projet pédagogique :

Inspirés du *Guide pédagogique du manuel destiné au professeur*, 2^{ème} AS. de la page 20 à la page 28 ; et **du** *Document d'accompagnement du programme* 1^{ère} AS. à la page 10 et 11

❖ Lancement et motivation

- Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème
- Problématisation globale : anticipation sur le contenu et la forme du support à produire pour émerger les représentations mentales des élèves

- Négociation collective : choix du thème du contenu et de la forme du produit selon la situation de communication présentée dans le manuel au début de chaque projet, et l'acte de communication
- Évaluation diagnostique : pour que l'enseignant puisse détecter les lacunes et les connaissances erronées chez les élèves en vue de l'émergence du conflit cognitif et en vue d'une structuration des enseignements ponctuels (leçons = séquences : compréhension, expression, grammaire) pour corriger les connaissances inexacts et combler le manque

❖ **Mise en projet :**

- Recherche des idées et des documents : groupement et tri de textes ; co élaboration pour le transfère des connaissances (discursives et textuelles) ceux sont *les activités de sélection*
- La confrontation des écrits produits (émergence du conflit sociocognitif)
- Mise en chantier : rédaction du premier jet ; évaluation du premier jet à travers les grilles d'évaluation qui sont dans le manuel

❖ **Mise en œuvre :** elle désigne les phases et le déroulement des séquences : ceux sont les enseignements ponctuels et les activités de synthèse (boîtes à outils pour le contenu et feuilles de route pour le plan) qui procurent une assistance procédurale pendant la progression rédactionnelle

- Activités de compréhension de l'écrit : procédures pour l'extraction de l'information au niveau énonciatif et textuelle

- Activités d'expression : l'entraînement au transfert des connaissances acquises de la compréhension dans des expressions écrites, présente un entraînement à la production de l'écrit
- Activités d'acquisition d'outils linguistiques : choix des moyens linguistiques adaptés à la maîtrise des connaissances lors de la compréhension ou l'expression
- Activités de synthèse : retour au projet pour réinvestissement et mise au point en s'appuyant sur la compréhension, l'expression et la grammaire aussi bien que les feuilles de route et les boîtes à outils
- Évaluation formative : faite par l'enseignant pour le repérage des disfonctionnements et remédiation
- Élargissement : étude de textes poétiques

❖ **Finalisation du projet:** à travers la dernière activité de synthèse dans le manuel qui est l'autoévaluation

- Révision et traitement des problèmes de cohérence entre les idées des passages écrits, la progression thématique
- Révision et traitement des problèmes de cohésion (connecteurs logiques et chronologiques, les expressions qui annoncent la concession, la réfutation, la persuasion...
- Mise en forme : lisibilité, mise en page

❖ **Évaluation du projet :**

- Compte rendu (bilan)
- Évaluation du produit final
- Validation du projet

❖ **Socialisation du projet :** diffusion du projet final sous une forme appropriée et selon une ressources disponibles (recueil, journal scolaire, exposition...)

2.4 Les neurosciences cognitives dans le manuel et le guide du manuel:

a) Au niveau de la compréhension de l'écrit :

À la page 31 parmi les questions propres à l'analyse du texte figure la consigne suivante

✚ « L'Algérie revendicatrice » ; Expliquez cette expression et relevez, dans le texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.

Nous remarquons qu'il s'agit ici des procédés anaphoriques

Encore à la page 51:

✚ L'auteur procède à une énumération dans le premier paragraphe ; relevez l'expression qui reprend cette énumération.

A la page 70

✚ « Donner son avis » : trouvez dans le texte l'expression de même sens.

À la page 91

✚ Relevez les termes et expressions qui renvoient à l'idée d' « ordre » dans le deuxième paragraphe. A quels termes ou expressions du

troisième paragraphe s'opposent-ils ?

Concernant les connecteurs (logiques et/ou chronologiques) nous prenons quelques exemples:

✚ Relevez, dans les 2ème et 3ème §, les termes et expressions qui introduisent la

conséquence, l'opposition et la cause. —> Page 78

✚ Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de

position ? —> page 81

✚ Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le

texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ? —> page 86

✚ L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ? —> page 91, nous remarquons ici qu'à travers l'articulateur l'élève va découvrir le type de raisonnement utilisé dans le texte qui est celui de cause à effet pour convaincre

Nous concluons que la Psycholinguistique participe dans la démarche de la compréhension de l'écrit, à travers les traitements de haut-niveau et les traitements de bas-niveaux, car **Les résolutions anaphoriques et le traitement des connecteurs**, sont deux processus cognitifs utilisés dans la compréhension des textes, et qui vont en complémentarité avec les procédés de **la linguistique textuelle** employés dans la démarche en question dans le manuel scolaire

b) Au niveau de la grammaire : nous avons les savoirs savoir-faire et savoir-être ou attitude qui **respectent le classement des savoirs dans le courant de traitement de l'information (neurosciences cognitives)** sont qui sont : **déclaratifs, procéduraux et conditionnels (ou épisodiques)**, ces types de savoirs sont le résultat des questions comme quoi ? pour les savoirs; comment ? pour les savoir-faire ; et quand ? pour les savoir-être, ce types savoirs, dans le manuel, sont en fonction des situations de communication, autrement dit :

- Quand/où, et comment, l'acte de communication (discours) est objectif ?
- Quand/ où, et comment, l'acte de communication (discours) est d'une subjectivité explicite ?
- Quand/où, et comment, l'acte de communication (discours) est d'une subjectivité implicite ?
- Quand/où, et comment, l'acte de communication (récit) est d'une focalisation narrative zéro ?
- Quand/ où, et comment, l'acte de communication (récit) est d'une focalisation narrative interne ?
- Quand/ où, et comment, l'acte de communication (récit) est d'une focalisation narrative externe ?

EXEMPLES :

	savoirs	Savoir-faire	Savoir-être (attitude)
Projet1	Extraire des informations sur l'énonciateur et la situation d'énonciation et l'acte de communication : qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?	s'entraîner sur la reformulation des phrases informatives pour la réalisation du projet) Les déictiques temporels	→ Quand le locuteur est objectif
	Conséquence Les connecteurs temporels : puis d'abord, enfin, lorsque, avant que,	la transformation des phrases subjectives en phrases objectives (s'entraîner sur la reformulation des	→ Le locuteur objectif

	pendant que Identification des marques de modalisation	phrases subjectives pour les transformer en phrase objectives par la suppression des modalisations) ajouter des modalités logiques d'incertitude et de certitude, dans des énoncés Relever les modalisateurs (indices de l'énonciateur) : pronoms, adjectif, adverbe, verbe d'opinion, figure de style Résumer en utilisant le procédé de la verbalisation ou la nominalisation	→ Locuteur subjectif explicitement
Projet2		Transformation des phrases en utilisant les verbes à valeur explicatif Remettre en ordre un raisonnement et rédiger un texte argumentatif Entraînement sur la stratégie argumentative de la concession La réfutation Comment se pose un problème : thèse et antithèse	Le locuteur est subjectif explicitement en concédant, réfutant
Projet3	Identification des Expressions de la cohérence de l'argumentation identification des actes de langage (appeler, demander, conseiller, prier...) identification des verbes de modalités	Emploi d'une expression linguistique du But dans des énoncés Réordonner la structure de l'appel	Le locuteur est subjectif explicitement en interpellant Vue le statut de l'allocataire, le locuteur et subjectif implicitement en interpellant
	Identification de l'élément perturbateur "l'étrange" , du		La focalisation du narrateur interne externe

Projet4	dénouement, du rapport histoire/narration qui indique sur le rythme ou la vitesse du récit (structure de la nouvelle fantastique) L'identification des champs lexicaux dans la séquence descriptive et type de focalisation du narrateur (focalisation interne), des anaphores L'identification des indices du narrateur Connaitre le sens des verbes et les classer selon leur degré de certitude		et zéro dans le récit fantastique

c) Au niveau de la production de l'écrit

Tout d'abord il faut rappeler que le domaine de la résolution de problème qui est propre aux neurosciences cognitives est altéré d'une manière à perdre ses propres aspects, car il est appréhendé sous une **forme résolue** qu'on appelle dans le nouveau programme "situations-problème" propres à chaque type de discours (d'Histoire, polémique : débat , appel, littérature : la nouvelle fantastique), car il n'y a pas de problème pour les élèves, puisqu' il est déjà résolu par les enseignements ponctuels : compréhension de l'écrit, expression, grammaire étudiées lors des séquences (acquisition des outils linguistiques) vont servir de model à une éventuelle imitation par les élèves pour réaliser leurs projets, à ce moment les activités du manuel de l'élève forment bien une *assistance procédurale* (Guide pédagogique du manuel, p.25) c'est-à-dire le savoir-faire ou la procédure pour réaliser le produit final du projet. Il y'a un lieu où l'élève produit pendant la réalisation du projet sans imiter c'est quand il cherche son propre lexique loin des modalisateurs enseignés, sa propre construction syntaxique loin des modalités enseignées ; mots et phrases qu'il découvre et emploie pendant ces propres analyses des textes récoltés (documentation) , seulement il doit faire le choix au départ, de sa manière dont il veut paraître dans le discours qu'il va rédiger. L'apport spécifique de

l'élève dont nous parlons est bien expliqué à travers le schéma que nous avons réalisé dans *les applications du courant de la résolution de problème dans le manuel* du présent mémoire ; le schéma en question est inspiré du *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème* 1988 de Ph. Meirieu (qu'il a inspiré lui-même du pédagogie du problème de Dewey et Freinet), donc la résolution d'une situation-problème qui est le pivot de **la production de l'écrit est issue de la pédagogie du problème et non pas des neurosciences cognitives.**

Ce qui fait partie du domaine des neurosciences cognitives ce sont :

L'assistance procédurale, qui se présente à travers l'une des phases de la réalisation du projet pédagogique, qui est "la mise en œuvre", elle consiste à :

- Enseigner des procédures de traitement de l'écrit
- Enseigner des procédures de production de l'écrit

Ces enseignements procéduraux, selon la partie *théorique L'acquisition explicite de la langue étrangère et l'automatisation*, présentent un apport neuroscientifique très important investi dans le nouveau méthodologique.

En plus de l'assistance procédurale, il y a aussi, **l'implication de l'élève dans ses apprentissage qui favorise le renforcement mnésique** (CERI, 2007, p. 31), cette implication est portée par et dans la démarche de la production de l'écrit du programme 3^{ème} AS. (présentée plus haut), car l'élève est impliqué depuis le choix du thème du contenu et de la forme de sa production, jusqu'à la finalisation du produit et sa mise en page ; le renforcement mnésique s'applique selon l'aphorisme "*j'entend, j'oublie. Je vois, je me souviens. Je fais, je comprends.*" C'est-à-dire que : « l'action entraîne un niveau d'intégration de l'information plus profond que la perception » (Ibid.) donc l'activité de l'élève dans le processus de réalisation de son projet doit jouer un rôle important concernant l'encodage des nouvelles acquisitions dans la mémoire à long terme (MLT), et cela ne va pas sans dire que c'est un apport de recherches neuroscientifiques.

IV. Conclusions du chapitre III

L'approche communicative dans le manuel notamment la compétence communicative se résume dans la compétence discursive, car on étudie que des discours dans le manuel en question, en plus des *compétences disciplinaires* découlant de l'APC. le nouveau programme annonce autre compétences qui sont *transversales*, ces dernières content parmi les apports cognitivistes ajoutés à l'approche communicative, pour résulter en fait sur la nouvelle approche dans le domaine de la didactique du FLE. Qui est **l'approche actionnelle**.

Pour la linguistique de l'énonciation, c'est *l'approche étendue* de l'énonciation qui règne à côté de la linguistique textuelle et d'autres procédés de l'Analyse du Discours, comme les stratégies discursives et les études propres à la rhétorique argumentative en plus du style oratoire. À ce niveau nous pouvons conclure qu'au niveau du manuel on fait de l'Analyse du Discours.

Pour la démarche d'enseignement projetée dans le manuel et le guide du manuel, c'est la même déclarée dans les IO. le projet qui se base sur la situation-problème ou la résolution des situations-problèmes. Le manuel est en fait un dispositif identique à ce que Philippe Meirieu a développé comme méthodologie d'élaboration d'une situation-problème. La démarche d'enseignement du nouveau programme vise deux axes : le premier concerne l'explicitation des procédures de compréhension et de production, c'est-à-dire enseigner à l'élève comment il extrait l'information (sens) des textes et comment il produit un texte ; le deuxième axe concerne l'apprentissage (non pas l'enseignement) implicite visé par les objectifs du programme, c'est-à-dire donner les procédures de compréhension et de production en laissant d'autres faits ou réseaux linguistiques, que l'élève doit y accéder pour réaliser ses productions, ces faits linguistiques sont de l'ordre de savoirs et savoir-faire d'un *bas-niveau*, ceux sont : le niveau lexical et le niveau syntaxique. La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit s'appuie sur trois approches : les méthodes de l'analyse du discours la linguistique de l'énonciation et l'approche globale de Sophie Moirand et D. Lehman ; la démarche d'enseignement de la grammaire s'appuie sur la grammaire du sens ; et en fin la démarche

d'enseignement de la production de l'écrit s'appuie sur les Phases et le déroulement du projet pédagogique.

Concernant l'avis des neurosciences cognitives ou la participation de ces dernières dans les contenus du manuel et du guide du manuel, nous pouvons dire que tout l'enjeu est porté sur :

- ✓ L'authenticité des documents du manuel qui est corrélée à l'interdisciplinarité, facilite la compréhension en diminuant la **charge mentale**
- ✓ Le **renforcement mnésique**, à travers l'implication de l'élève dans ses propres apprentissages, qui est favorisée par la démarche du projet
- ✓ L'**assistance procédurale**, qui est employée dans le manuel, pour une acquisition explicite du français langue étrangère, présente l'apport le plus important des neurosciences cognitives
- ✓ L'**automatisation par entraînement/répétition** des procédures de traitement de texte (l'analyse du discours) et de l'expression écrite (techniques d'expressions : synthèse et compte rendu ; boîtes à outils ; activités linguistiques.) favorisée par la démarche de la résolution des situations-problèmes.
- ✓ La classification des contenus du manuel (savoirs, savoir-faire, savoir-être) est identique à la classification neuroscientifique des **différentes mémoires (mémoire déclarative, mémoire procédurale, et mémoire épisodique ou situationnelle)**.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour répondre aux problématiques soulevées par le présent mémoire, nous commençons par la présentation du vrai promoteur de la réforme éducative :

Le renouveau méthodologique, concernant l'enseignement du FLE en 3^{ème} AS., en Algérie est promu par l'Organisation des Nations unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), c'est J-M De Kettele l'initiateur de l'approche par compétences, (qui présente l'apport spécifique de la réforme), et c'est l'équipe de la Banque d'Informations sur les Etats Francophones (BIEF), dont le président X. Reogiers, qui a concrétisé cette approche résultant sur deux démarches : le projet pédagogique et la résolution des situations-problème.

Dans l'introduction, nous nous questionnons sur le statut des neurosciences cognitives dans l'enseignement du français 3^{ème} AS. à propos de : leur existence parmi les principes de la refonte éducative ; leurs propositions pour une éventuelle amélioration de l'enseignement du FLE ; et leurs validations concernant les principes du renouveau méthodologique. Avant de répondre à l'ensemble des questionnements que nous venons de citer, une phase de vérification des applications des soubassements théoriques du programme, nous paraissait inévitable.

Les applications des fondements théoriques dans, les instructions officielles, le manuel et son guide, connaissent certaines déviations au niveau de :

- ✓ L'application de l'approche communicative au niveau de la dimension d'expressivité qui caractérise, principalement, l'enseignement de l'oral, est négligée par le programme, qui ne fournit aucun support audio-visuel ; au niveau de la compétence pragmatique, elle se limite à la compétence discursive.

- ✓ L'application de la linguistique énonciative déborde vers l'analyse du discours.
- ✓ Certains principes de l'approche par compétences connaissent aussi des applications dégénérées, comme la résolution des problèmes, qui est une stratégie d'apprentissage transformée en une stratégie pédagogique ; la zone de développement proximale de vigotsky n'est pas respectée par le programme 3^{ème} AS. ; le processus d'observation des contenus des apprentissages, propre à l'apprentissage vicariant de Bandura, est remplacé par un processus d'entraînement sur les contenus des apprentissages ;

Les neurosciences cognitives participent concrètement au renouveau méthodologique, elles se relatent à travers les principes suivant :

- ✓ à travers l'implication de l'élève dans ses propres apprentissages, employée par la démarche du projet, les acquisitions du nouveau programme subissent **un renforcement mnésique, qui fait partie de l'intégration de l'information (l'un des processus d'apprentissage d'une langue étrangère, la perspective neuroscientifique)**
- ✓ l'apport le plus important des neurosciences cognitives dans le nouveau programme, est **l'assistance procédurale**, qui est employée par le manuel, pour une acquisition explicite du français langue étrangère, **cette assistance concerne le niveau de traitement de l'information dans la perspective neuroscientifique**
- ✓ le processus d'**entraînement/répétition** de la démarche de la résolution des situations-problèmes, sur les procédures de traitement de texte (l'analyse du discours) et de l'expression écrite (techniques d'expressions : synthèse et compte rendu ; boîtes à outils ; activités linguistiques.) favorise **l'automatisation de ces procédures, qui présente un apport**

neuroscientifique, concernant le processus de l'intégration de l'information.

- ✓ Les savoirs, savoir-faire, savoir-être, du manuel, sont d'une classification identique à la classification neuroscientifique des **différentes mémoires (mémoire déclarative, mémoire procédurale, et mémoire épisodique ou situationnelle)**, cette classification concerne le processus de la perception de l'information, dans la perspective neuroscientifique.

Les validations neuroscientifiques concernant les principes du nouveau méthodologique touchent :

- ✓ la corrélation entre le document authentique et l'interdisciplinarité, diminue la **charge mentale** lors des traitements de textes en vue d'une éventuelle compréhension, **la charge mentale fait partie du processus de traitement de l'information dans la perspective neuroscientifique.**
- ✓ l'apports de la psychologie cognitive au nouveau programme 3^{ème} AS : **l'autonomie**, parce que l'apparition des fonctions cognitives supérieures (raisonner dans l'abstrait, la métacognition, la prise de décision) est concomitante avec l'évolution du cerveau à l'adolescence (l'âge de l'élève lycéen)
- ✓ **l'influence de l'environnement sur la construction des connaissances** (le constructivisme piagétien),
- ✓ **l'influence de la médiation dans les enseignements procéduraux** (apprentissage tacite rendu explicite par la médiation d'enseignant ou pair expert), dans l'enseignement de FLE. 3^{ème} AS. le médiateur c'est le programme-même, à travers ses procédures d'analyse et de planification en vue d'une production langagière, car cette opération de médiation est appelée "**assistance procédurale**" dans le guide pédagogique du manuel.

Les propositions des neurosciences cognitives, concernent le processus de perception, car elles favorisent l'utilisation des supports d'enseignement de type audio-visuels, dans la mesure où cela aide les enseignants dans leurs enseignements et les élèves dans leurs apprentissages, grâce au mécanisme cérébral des neurones miroirs, qui soutient l'imitation des enseignements.

Bibliographie

- Araújo Carreira, M. H. (1997), *modalisation linguistique en situation d'interlocution*. Paris : Peeters Louvain.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier
- Bandura, A. (2007), *Auto-Efficacité le sentiment d'efficacité personnelle*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bernadette, N. (1997). *La métacognition*. Belgique, Bruxelles : De Boeck
- Bertrand, A., Garnier, P-H. (2005), *Psychologie cognitive*. Paris - île de France : Studyrama - Vocatis
- Bourgeois, E., (1996). *L'adulte en formation : regards pluriels*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, France : Retz.
- CERI : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Ed.), (2007). *comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. OCDE.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2009). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, France : Seuil
- Chehad, M. S. (2007). *Analyse du Discours (séminaire dans le cadre de l'école doctorale algéro-française antenne Oum el bouaghi)*.
- Conseil de l'Europe 2001 (Ed.), (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Didier
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Fernand Nathan

- Hymes, D. H. (1984), *vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Lebaud, D. (2007). *l'argumentation dans l'analyse du discours (séminaire dans le cadre de l'école doctorale algéro-française antenne Oum el bouaghi)*
- Lebrun, M., De Ketele, J-M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Belgique. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation : le cognitivisme opérant*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Proulx, L. P., Jonnaert, P. (1999). *la résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outils de formation*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Belgique, Bruxelles : De Boeck Université.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, France : Ophrys
- Seron, X. (2002). *La neuropsychologie cognitive*. Paris, France : PUF.
- Sorel, M. (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. Paris : L' Harmattan.
- Tighiouart, N. (2001). *Apprentissage coopératif*, Algérie, CNDP (centre national de documentation pédagogique)

Article de périodiques électroniques :

- Bûchel, F. P. (2000). Style d'apprentissage et théorie métacognitive : Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. *ACELF : Association canadienne d'éducation de langue française*, 28/ 1,

Disponible sur : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/10-buchel.html>

- Chuong, V. V., (2003). Procédés anaphoriques et lecture en FLE. *le français dans le monde*, mai/juin

Costa, P. Compétence de communication et didactique Des langues étrangères : La liaison ratée !., *synergies gerflint Pologne, 1*, 56-61

Disponible sur : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Pologne1/Pamula.pdf

- Courtillon J. (2001). La mise en oeuvre de la “grammaire du sens” dans l’approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Didactologie des langues-cultures 122*, 153-164.
- Devilla, L., (2000). Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l’analyse textuelle du discours. *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de Communication, 9*.

Disponible sur:

http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/12/07/96/PDF/alsic_v09_14-liv4.pdf. consulté le 03/05/2008

- Duquette, L., Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia : Hypermédia et apprentissage des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA), 110*. 237-246.

Disponible sur :

edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/47/PDF/Ela11Duquette.pdf

- Fortin, G. (2007). l’approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadre conceptuels & perspectives. *Composite*.

Disponible sur :

composite.org/index.php/revue/article/viewPDFInterstitial/46/26. Consulté le : 29/10/2007

- Gaonac’h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE), 13*.

Disponible sur : <http://aile.revues.org/document970.html>

- Hamon, L. & Renard, C. (2006). Analyse de : Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 9/ 1, 245-258.

Disponible sur : <http://alsic.revues.org/index264.html>.

mis en ligne le 15/04/2006.

- Hilton, H. (2005). théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues Modernes*, 3, 12-21.

Disponible sur : http://cle.ens-lyon.fr/26320018/0/fiche___pagelibre/

- Jarraud, F. (2008). JP Astolfi réconcilie savoirs disciplinaires et constructivisme. *Le café pédagogique*, 96.

Disponible sur :

http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2008/96_JPAstolfi.aspx: consulté le 15/10/2008

- Juanals, B. Noyer, J-M. (2007). D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle. *Hermes* 48, 117-123. Paris, CNRS

Disponible sur :

archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/16/44/.../Juanals_Noyer_article_Hymes.pdf

- Korkut, E. (2008). la pragmatique et l'implicite. *synergies gerflint Turquie 1*, 153-159,.

Disponible sur :

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie1/korkut.pdf>

- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, 9. 8-10.

Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>

- Meirieu, Ph. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers pédagogiques*, 262

- Moeschler, J. (1999). Linguistique et pragmatique cognitive. L'exemple de la référence temporelle. *Le Gré des Langues* 15, 1-24.

Disponible sur :

http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/linguistique.pdf. Consulté le 02/03/2009.

- Reboul, A., Moeschler, J. (1996). *Faut-il continuer à faire de l'analyse de discours?*. in *Hermes* 16, pp. 61-92

Disponible sur : halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/90/15/PDF/AD.pdf

- Roegiers, X. (2008). L'approche par les compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. *inDirect*, 10, 61-77,

Disponible sur : http://www.bief.be/docs/publications/indirect_080519.pdf

- Tiberghien, G., Jeannerod, M. (1995). Pour la science cognitive: La métaphore cognitive est-elle scientifiquement fondée. *Revue Internationale de Psychopathologie*, 18, 175-203.

Disponible sur : www.isc.cnrs.fr/wp/tiberghien-jeannerod1995.pdf.

consulté le : 06/06/2007.

- Valette, M. (2003). Intentionnalité du sujet et téléonomie de la langue dans la linguistique cognitive / énonciative. *Parcours énonciatifs et parcours interprétatifs. Théories et applications*, 289-301.
- Westbrook, R. B. (2000), John Dewey, 1859-1952. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, UNESCO : Bureau international d'éducation, XXIII, 1-2, 277-93.

Site Internet:

- Académie de Lille. (2000). *glossaire : Lexique de modèles et de concepts pédagogiques et de la psychologie de l'éducation*,.

Disponible sur :

www2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/lecon.../lexique_modele.pdf

- Merine K. Site, AEFLE. Association des enseignants de français langue étrangère. *La lecture et nos structures mentales*.

Disponible sur : <http://membres.multimania.fr/aefle31/bulletin7.htm>

- Association des étudiants et jeunes chercheurs en sciences cognitives. (2007). *les thématiques abordées par les sciences cognitives*.

Disponible sur : cognivence.risc.cnrs.fr/projets/forum2007/

- AUF. Agence Universitaire de la Francophonie, *Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte Syrien*.

Disponible sur : <http://www.lb.refer.org/fle/cours/>. Consulté le : 20/05/2007

- Benoit, L. (1999). *les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens*.

Disponible sur :

<http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/charaudeau.html>

- Cervolang. Traitement cérébral des indices acoustiques. Disponible sur : cervolang.chez.com/traitement%20cerebral.htm

- Cobby, F. (2009). *L'approche lexicologique*.

Disponible sur :

<http://www.analyse-du-discours.com/l-approche-lexicologique>

- CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) de l'université Lille (France). *Les méthodes actives*.

Disponible sur : http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/methodes_actives.htm

- Curéa, A. *Modalisation et expressivité*.

Disponible sur :

www.uab.ro/reviste_recunoscute/philologica/philologica_2005_tom2/37.doc.
consulté le : 01/08/2008

- DE Kettel, J-M. (2006). *l'approche par compétences : ses fondements* (PPT d'une conférence à l'université de Bruxelles) .
Disponible sur : www.scribd.com/.../approche-par-competences-de-ketele,
Consulté le : 16/4/2008
- Dubois, L. (2002). *Métacognition à l'école primaire? L'enseignant face à la Métacognition : le Yaka a encore frappe ;*
Disponible sur : tecfa.unige.ch/~laurent/didact/metacogn.htm ;
ou sur :
<http://home.adm.unige.ch/~duboisl/index.htm>
- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *neurosciences cognitive*. Disponible sur: fr.wikipedia.org/wiki/Neurosciences_cognitives.
Consulté le : 20/05/2007
- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia : *Narratologie*.
Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Narratologie#Le_temps_narratif
- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *Pensée Abstraite*. Disponible sur :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Pens%C3%A9e_abstraite
Consulté le 20/04/2011.
- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *Raisonnement*. Disponible sur :
fr.wikipedia.org/wiki/Raisonnement.
Consulté le 20/04/2011.
- L'encyclopédie libre en ligne : wikipédia, *cognitivisme*.
Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognitivisme>
- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *Embrayeur* ,
Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Embrayeur>,
Consulté le : 05/07/2008.
- Encyclopédie en ligne : wikipédia ; *épistémologie* ;

Disponible sur : fr.wikipedia.org/wiki/Épistémologie.

Consulté le 25/11/2007

- Encyclopédie libre en ligne : wikipédia. *La zone proximale de développement*

Disponible sur :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_developpement

- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia. *prise de décision*.

Disponible sur : fr.wikipedia.org/wiki/Prise_de_décision

- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *registres de langue en français*.

Disponible sur :

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Registres_de_langue_en_fran%C3%A7ais

- Encyclopédie libre en ligne Wikipédia, *substance blanche*.

Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Substance_blanche

- FRESCO. *Perception ; mémoire ; langage ; raisonnement ; émotions*.

Disponible sur le site à l'URL suivante :

<http://fresco.risc.cnrs.fr/site/>. Consulté le : 06/01/2008

- Jobin, V. (2007), *pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objets les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves, mémoire de magistère*, Université Laval, Québec, Canada.

Disponible sur :

www.formapex.com/telechargementpublic/jobin2007a.pdf?...

- Labelle, M. (2001). *trente ans de psycholinguistique*.

Disponible sur : <http://www.er.uqam.ca/nobel/r32764/ftp/30anspsy.pdf>.

- laboratoire : cerveau, langue, cognition. CNRS. Lyon 1 : Équipe de recherche : pragmatique et cognition : *la pragmatique* ,

Disponible sur : [http://l2c2.isc.cnrs.fr/p&c/projet pragmatiquecognition.htm](http://l2c2.isc.cnrs.fr/p&c/projet%20pragmatique%20cognition.htm)

- Lexgram. (2008). *Modalités d'énonciation et modalités d'énoncé*.

Disponible sur : <http://lexgram.over-blog.fr/article-25284662.html>

- Ministère de l'éducation nationale, bureau de l'UNESCO pour le Maghreb-Rabat. (2005). *la refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger, Ministère de l'éducation nationale. Disponible sur : unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf

- oasisfle. *le projet pédagogique*.

Disponible sur :

http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_du_projet.htm.

Consulté le 12/10/2008.

- Rizzolatti, G. (2006) *les systèmes de neurones miroirs*. conférence de l'Académie des sciences (France).

Disponible sur :

http://www.academie-sciences.fr/conferences/seances_solennelles/pdf/discours_Rizzolatti_12_12_06.pdf.

Consulté le : 16/01/2009.

- Robbes, B. (2009), *la pédagogie différenciée*, site P. Meirieu,

Disponible sur :

www.meirieu.com/.../bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Roiron, T., Lattion, S. (2002), *glossaire : Explication des liens*, Site de l'université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Disponible sur : tecfa.unige.ch/staf/staf-i/roiront/.../ExplicationLiens.doc

- Roiron, T. Lattion, S. (2003), *Glossaire p 3-2 cognitivisme* .Site de l'université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Disponible sur :

<http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/roiront/staf11/P3/welcome.html>

- Roiron, T. (2003), *Glossaire p4 : constructivisme*, Site de l'université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/roiront/staf11/P4/>

- Roegiers, X. (2009), *E-Forum sur l'Approche par les Compétences : Deux conceptions de l'approche par compétences*.

Disponible sur :

www.ibe.unesco.org/.../2notions_approach_competecies_fr.pdf

- S eser free. Marguerite ALTET "Les pédagogies de l'apprentissage " PUF 1998, *Quelques notes de lecture*.

Disponible sur :

<http://seser.free.fr/ALTET%20pedagogies%20de%20l%20apprentissage.htm>

- Taurisson, A. *La zone proximale de développement*. l'académie de Limoges(France), centre de ressources en ligne

Disponible sur :

<http://www.educreuse23.ac-limoges.fr/projets/favard/ConcZPD.html>

Consulté le : 13/08/2008.

- université Laval, la faculté des sciences de l'éducation. *Cours en ligne de*
Disponible sur : www.cours.fse.ulaval.ca/.../Chapitre

- Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, *Fondements théoriques : Assises constructiviste, socio-constructiviste et cognitiviste*, cours en ligne disponible sur :

www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/demarche_de_construction/Chapitre

- Université de Genève. Glossaires : constructivisme ; cognitivisme ; néocognitivisme ; béhaviorisme.

Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/staf/staf-i/steinera/>.

Consulté le 15/08/2008

- <http://seser.free.fr/ALTET%20pedagogies%20de%20l%20apprentissage.htm>
- Université de Mons-Hainaut, unité de technologie et éducation. *Le cognitivisme pédagogique*.

Disponible sur :

ute.umh.ac.be/dutice/uv6a/module6a-4c.htm . consulté le 23/06/2008

- Valette, M. (2004). *Actualisation et énonciation : retour sur une gémellité problématique*.

Disponible sur :

mathieu.valette.free.fr/Articles/Valette_2004b.pdf Consulté le 03/08/2008

- Viallon, V. B. (2000), *L'image animée en didactique des langues à l'exemple du FLE*, thèse de Doctorat, sciences du langage, dirigée par Robert Bouchard, Université Lumière Lyon2.

Disponible sur : <http://theses.univ-lyon2.fr/>.

Consulté le 04/03/2008.

Résumé

Les neurosciences cognitives sont des sciences révolutionnaires grâce au développement croissant et rapide de la technologie de l'imagerie cérébrale; l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, dans la perspective neuroscientifique, est assimilé à un processus cérébrale alliant : perception, traitement et intégration de l'information ; dans le présent mémoire nous étudions le statut des neurosciences cognitives dans l'enseignement du français 3AS en contexte algérien, un enseignement qui a connu une refonte méthodologique en 2007/2008.

Le statut des neurosciences cognitives est étudié selon trois paliers :

- L'existence des neurosciences cognitives parmi les principes de la réforme éducative 3 AS
- Les apports neurosciences scientifiques en vu d'une amélioration de l'enseignement 3 AS
- Le point de vue des neurosciences cognitives concernant les principes de la réforme éducative 3 AS

L'étude dessus nous a obligé d'ajouter un autre axe de recherche, que nous avons trouvé nécessaire, il s'agit de la vérification des différentes applications des soubassements théoriques de la réforme méthodologique. Les objectifs concernant le premier axe de recherche sont arrivés à leur aboutissement : les neurosciences participent effectivement dans la réforme, elles proposent l'utilisation des supports audio-visuels pour une éventuelle amélioration de l'enseignement du français 3 AS; certains principes de la reformes trouvent leur validation dans les neurosciences cognitives.

Les objectifs concernant le deuxième axe de recherche sont aussi réalisés, dans le cas où, certaines applications dévient de leur cadre de fondements théoriques.

ملخص:

إنّ علوم الدماغ المعرفيّة هي علوم ثوريّة بفضل التطور المتزايد و السّريع للتكنولوجية التصويريّة الدّماغية، إنّ تعليم و تعلّم لغة أجنبيّة في منهاجيّة علوم الدّماغ تتلخّص في عمليّة دماغية تربط بين : تلقّي ، معالجة، و إدماج المعلومة.

في هذه المذكرة، نقوم بدراسة مكانة علوم الدّماغ المعرفيّة في مادة اللّغة الفرنسيّة للسّنة الثانية ثانوي في الجزائر، تعليم اللّغة الفرنسيّة الذي عرف تجديدا في منهاجيّة التدريس للسّنة الثالثة ثانوي خلال السّنة الدراسية 2007-2008 .

دراسة مكانة علوم الدّماغ المعرفيّة في المنهاج تكون على ثلاثة مستويات:

- مشاركة العلوم الدّماغية المعرفيّة في المنهاجية الجديدة.
- مقترحات العلوم الدّماغية المعرفيّة للتّطوير في تعليم اللّغة الفرنسيّة للسّنة الثالثة ثانوي .
- نقد العلوم الدّماغية المعرفيّة لمبادئ المنهاجية الجديدة.

هذه الدّراسة فرضت علينا القيام بدراسة أخرى، و هي مراقبة التّطبيقات المختلفة لمبادئ المنهاجية الجديدة .

لقد توصّلنا إلى الأهداف المحدّدة في المحور الأوّل من الدّراسة، حيث أنّ العلوم الدّماغية المعرفيّة تشارك فعلا في منهاجية التدريس الجديدة، و تقترح استعمال الوسائل السّمعية البصريّة لتحسين تعليم اللّغة الفرنسيّة، كما أنّها تؤيّد البعض من مبادئ المنهجية الجديدة.

أمّا بخصوص الأهداف المحدّدة في المحور الثاني من الدّراسة، فإنّ تطبيق البعض من مبادئ المنهاجية الجديدة حاد عن الإطار النظري .

Abstract

The cognitive neurosciences are revolutionary sciences owing to the increasing and fast development of the technology of the intellectual imaging; the teaching / learning of a foreign language, in the neuroscientific perspective, is likened to a process intellectual allying: perception, treatment and integration of the information; in the present work we study the status of the cognitive neurosciences in the 3AS teaching French in Algerian context, a teaching which knew a methodological revision in 2007/2008.

The status of the cognitive neurosciences is studied through three levels:

- The existence of the cognitive neurosciences among the principles of the educational reform 3 AS
- The scientific neurosciences contributions in view of an improvement of the teaching 3 AS
- The viewpoint of the cognitive neurosciences concerning the principles of the educational reform 3 AS

The study above obliged to us to add another area of research, than we found necessary, it is about the check of various applications of the theoretical bases of the methodological reform. The objectives concerning the first area of research arrived at their outcome: the neurosciences participate effectively in the reform, they propose to use broadcastings supports for a possible improvement of the teaching French 3 AS; certain principles of reforms find their validation in the cognitive neurosciences.

The objectives concerning the second area of research are also realized, in case, certain applications deviate from their frame of theoretical foundations.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi

Ecole Doctorale Algéro-Française (EDAF)

Pôle Est
Antenne Oum el Bouaghi

N° DE SERIE:

N° D'ORDRE:

Corpus de recherche du

MEMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

Magister

Filière : Sciences du langage

THEME

**Les neurosciences cognitives dans l'enseignement
du français en 3ème AS.(contexte algérien)**

Présenté par:

TOBAL Ismahane ep.Belhani

Dirigé par :

Dr. HANACHI Daouia

Promotion 2011-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي التقني

مديرية التعليم الثانوي العام

منهاج

مادة: اللغة الفرنسية

Curriculum de français

السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

Troisième année secondaire

جميع الشعب

Toutes les filières

2007

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Education Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

3^{ème} année secondaire

تقديم المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وهي نتيجة حتمية للتغيرات التي مست مختلف جوانب حياة الإنسان، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، ناهيك عن الانفجار المعرفي السريع في جميع المجالات و رواج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على نطاق أوسع في مختلف الميادين.

ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية، وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي مست حياة المجتمع.

و لذلك أصبح المنهاج يشكل مشروع مجتمع بكل أبعاده يؤثر فيه ويتأثر به، خاصة في مجال التربية، والتعليم، و لذلك كان السعي الجاد لإعداد جيل من المناهج إعدادا جيدا يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصادية منها و المعرفية.

ولعل الغاية الأساسية من وضع مناهج جديدة هي صقل مواهب وميول أبنائنا وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني، وجعلهم قادرين على التمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن مبادؤه العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات.

وتحقيقا للتربية المستدامة، والاستعداد للاندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي و يحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها.

لذلك أعدت مناهج السنة الثالثة ثانوي بشكل خاص للتلاميذ الذين حققوا نجاحا في استيعاب كفاءات مناهج السنوات السابقة و بالخصوص السنتين الأولى و الثانية ثانوي، بعد أن وجهوا إلى مختلف الشعب وفق استعدادهم وميولهم (6 شعب) و التي تمكن نسبة كبيرة منهم لمواصلة الدراسة الجامعية أو الانتقال بكل استحقاق إلى التخصصات التكوينية أو الاندماج الوظيفي في الحياة العملية.

لقد أعدت المناهج الجديدة هذه وفق أهداف المقاربة المعتمدة في مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي. لذا فعلى الأساتذة الكرام مواصلة عملهم التربوي في نفس إطار مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي تحقيقا للانسجام العمودي لهذه المناهج.

المقاربة الجديدة في إعداد المناهج:

رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف و محاولة إعطائها شيئا من الدقة والاهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف و سلوكات عدة وتقديمها بشكل منطقي، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

- صعوبة التعامل بالأهداف على أساس دورها و أهميتها في تكوين التلميذ.
- صعوبة تحقيق إدماج الأهداف المبعثرة و المتعددة، و تقييمها تقييما دقيقا و صحيحا.
- تحقيق الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تجنيدها و تعبئتها واستثمارها في وضعيات لها علاقة بالحياة اليومية.

إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس مستقبلا. وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، و هي مقاربة جديدة تعرف باسم ((المقاربة بالكفاءات)) و التي تركز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات و الأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتج ذي دلالة.

و بعبارة أخرى إن التعلم الاندماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: ((الكل ليس مجموع الأجزاء)).
وعملا بهذا المبدأ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، لكونها مقاربة اعتمدت في السنتين الدراسيتين السابقتين 05 / 06 و 06 / 07 في الممارسة البيداغوجية.

وعليه فالتعامل مع هذه البيداغوجيا وفي هذا المستوى من التعليم سيكون تطبيقه بدون شك أيسر، ولكن مع ذلك فإننا نحث الفرق البيداغوجية العاملة في مؤسساتنا على مواصلة الجهد الذاتي و ترقية أسلوب العمل الجماعي، و تبادل الخبرات قصد التعمق في فهم المقاربة بالكفاءات. لأن ذلك يشكل أحسن السبل لضمان تطبيق مناهج السنة الثالثة ثانوي، في أحسن حال، و يمكن المنظومة التربوية من تحقيق أحد أهم أهداف الإصلاح.

مدير التعليم الثانوي العام

Sommaire

Préambule

1. Finalités de l'enseignement du français
 2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire
 3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S.
 4. Les compétences disciplinaires
 - 4.1. *Compétences à l'oral*
 - 4.1.1. *En réception*
 - 4.1.2. *En production*
 - 4.2. *Compétence à l'écrit*
 - 4.2.1. *En réception*
 - 4.2.2. *En production*
 5. Volume horaire
 6. Les contenus
 - 6.1.1. *Tableau synoptique*
 - 6.1.2. *Tableaux par objet d'étude*
 7. Méthodologie et stratégies
 - 7.1. *Démarche d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.1.1. *Conception*
 - 7.1.2. *Réalisation*
 - 7.2. *Evaluation*
 - 7.2.1. *Formative*
 - 7.2.2. *Certificative*
 - 7.3. *Situations d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.4. *Utilisation des moyens didactiques*
- Glossaire*

PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation

dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3^{ème} année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

1. Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
 - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
 - **participer à un débat d'idées ;**
 - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

4. Les compétences disciplinaires

4.1. Compétence à l'oral

4.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	• Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

4.1.2 En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	• Définir la finalité du message oral • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter son propos à son auditoire. • Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	• Etablir le contact avec l'interlocuteur. • Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. • Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. • Utiliser la syntaxe de l'oral. • Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. • Respecter le schéma intonatif de la phrase.

4.2. Compétence à l'écrit

4.2.1. En réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte	• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions. .../...

Réagir face à un texte	• Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

4.2.2. En production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	• Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : - mauvaise prise en compte du lecteur ;

	- mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

Les thèmes proposés en 3^{ème} AS aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.

5. Les volumes horaires

Filières	Volume horaire 3^{ème} AS
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

N.B : Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière lettres sont ajoutés un objet d'étude (l'appel) et des activités supplémentaires.

6. Les contenus

6.1. TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
I. Les discours 1-Exposer des faits et manifester son esprit critique 2- Argumenter pour faire réagir <i>(pour les lettres uniquement)</i> 3- Dialoguer pour confronter des points de vue	- Documents et textes d'histoire. - L'appel - Le débat d'idées	- L'exposé des événements (Histoire) - L'introduction du discours (les commentaires) - Personne et personnage. -Les stratégies argumentatives et incitatives. - Les différents types d'arguments - La structure de l'appel - Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.	La synthèse de documents Le compte-rendu critique La lettre de motivation La technique de prise de parole	L'homme contemporain Les défis du 3 ^{ème} millénaire La mondialisation des échanges Solidarité Justice Les droits de l'homme Les ONG Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture
II. La relation d'événements - Raconter pour exprimer son imaginaire	La nouvelle fantastique	- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s). - Le rapport temps de l'histoire /temps de la narration. - Les indices et les informants. - L'allégorie, la métaphore, la personnification		
Exprimer son individualité « Le fait poétique » N.B. à étudier durant toute l'année	- Poésie et chansons engagées - Textes et images	- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie. - Le slogan publicitaire : la relation texte/image.		

6.2. TABLEAUX PAR OBJET D'ETUDE

Concernant les tableaux par objet d'étude suivants, il est à noter que pour le niveau phrastique, il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
• Visée explicative du discours historique • Exposé historique et narration • Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.	• ancrage historique • procédés d'objectivation du discours historique • procédés d'authentification des faits évoqués • Personne et personnage • chronologie et rapport au présent • interprétation et analyse critique des discours • les commentaires du scripteur

Compétences transversales à privilégier :

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

Types de supports :

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

L'appel

(Cet objet d'étude ne concerne que les classes de lettres)

Niveau discursif	Niveau textuel
• Visée exhortative (faire réagir) • Agir et faire réagir • Stratégies de l'appel	• L'organisation de l'appel : - la phase d'ouverture (thème effet d'annonce), - l'explicatif au service de l'argumentation, - l'appel • La rhétorique de l'appel - Les différentes formes d'injonction - L'anaphore comme procédé rhétorique

Compétence transversale à privilégier :

Obtenir l'adhésion des autres et les faire réagir.

Types de supports :

Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées.

Activités :

- Identification des différentes étapes d'un appel dans différents supports.
- Réalisation d'une affiche d'après un « appel ».
- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires.
- Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.
- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel.
- Activités de recherche : collecte de chansons et de poèmes puis transformation de ces textes en appel.
- Transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en texte exhortatif.
- Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.
- Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation.

Le débat d'idées

Niveau discursif	Niveau textuel
• Visée : prendre position • L'énonciation à plusieurs (la polyphonie) • Prise en compte du destinataire dans son discours	• Le système d'énonciation • Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase • Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours • Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation • Les citations comme arguments d'autorité • L'interpellation

Compétence transversale à privilégier :

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

Types de supports :

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
• Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire. • Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes. • Identification des figures de style utilisées pour réfuter. • Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique. • Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument. • Réfutation d'une thèse avancée.	X X X X X	X X X
• Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse. • Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi. • Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.	X X X	 X

La nouvelle fantastique

Niveau discursif	Niveau textuel
• Visée : représentation singulière d'un monde • Rapport histoire / narration • Dramatisation et visée de la nouvelle	• Le point de vue du narrateur • Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements • La gradation et les procédés de dissimulation • Les indices et les informants • Evolution de la description des actants et du décor • L'introduction et la chute du récit • Structure complexe de la nouvelle - Les prolepses et les analepses - Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

Compétence transversale à privilégier : - développer l'esprit de créativité,
- développer l'esprit logique.

Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Exemples d'activités	Lettres	sciences
• Identification des indices du fantastique dans la nouvelle.	X	X
• Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel.	X	X
• Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle.	X	X
• Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit.	X	X
• Comparaison du début et de la chute de la nouvelle.	X	X

• Etude de la circularité de la nouvelle.	X	
• Relevé des indices d'évolution du décor dans la nouvelle en rapport avec l'évolution des personnages et de leur psychologie.	X	X
• Résumé de l'intrigue d'une nouvelle en quelques lignes.	X	X
• Identification des récits encadrés dans une nouvelle et détermination de leur fonction.	X	X
• Mise en évidence du lien entre la structure complexe de la nouvelle et sa visée.	X	
• Transformation d'un fait divers en récit fantastique dans lequel le décor provoque sensations et interrogations.	X	
• Activité de recherche : enquête sur les croyances et les superstitions dans une région donnée, puis rédaction d'un récit fantastique à partir des résultats de l'enquête.	X	

7. Méthodologie et stratégies

7.1. Démarche d'enseignement / apprentissage

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Ceux-ci sont donnés à titre d'exemple. (Il va sans dire que le projet portant sur l'appel ne concernera que les classes de lettres) :

1. Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier Mai, 8 Mars, 1^{er} Novembre etc.), réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Ce projet vise à :

- renforcer le sentiment d'appartenance à la nation,
- développer l'esprit de synthèse.

2. Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Ce projet vise à :

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique),
- développer la capacité de prise de parole à l'oral,
- réinvestir les acquis en technique d'expression.
- permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc.

3. Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

Ce projet vise à :

- transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif ;
- sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

7.1.1. Conception

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

7.1.2. Réalisation

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

7.2. Evaluation

7.2.1. L'évaluation formative

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet,

l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

7.2.2. L'évaluation certificative

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

7.3. Situations d'enseignement / apprentissage

Situation cible ou situation d'intégration :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière **individuelle**. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquises en classe**.

a - Situation d'intégration par rapport à l'objet d'étude « Documents et textes d'histoire » :

Ex : Pour commémorer le 1^{er} novembre et sur la base d'une documentation fournie par le professeur, rédigez un texte pour présenter cet événement à vos camarades.

b - Situation d'intégration pour l'année

Un journal consacre sa page « Courrier des lecteurs » à la place de l'art et de l'artiste dans notre société. Ecrivez un texte dans lequel vous développerez votre avis.

7.4. Utilisation des moyens didactiques

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes , par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

N.B : Vous trouverez davantage d'explications dans le document d'accompagnement.

GLOSSAIRE

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole** : un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer...).
 - l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro acte de parole.
 - plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.
- **Analepse** (retour en arrière): dans ce cas, la narration ne reproduit pas l'ordre de l'histoire, elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière.
- **Approche par projet** : approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.
- **Champ sémantique** : l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.
- **Champ lexical** : un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.
- **Cohésion textuelle** : c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.
- **Cohérence textuelle** : la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.
Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.

- **Démarche d'apprentissage** : processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.
- **Démarche pédagogique** : ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.
- **Discours** (voir texte, énoncé) :
 - le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.
 - dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.
- **Énoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.
- **Fantastique** : genre littéraire reposant sur l'hésitation d'un personnage ordinaire confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit lui trouver une cause irrationnelle.
- **Implicite d'un discours** :
L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinataire.
- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.
- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.
- **Prolepse** (anticipation) : annonce des événements à venir, l'histoire relate des faits supposés de l'avenir.
- **Récit encadrés et récit cadre** : on appelle récit(s) encadré(s) le ou les récits placés à l'intérieur d'un premier texte (récit cadre) qui présente les personnages et les circonstances. Le narrateur peut changer ou demeurer le même d'une histoire à l'autre.

- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).
- **Référence cotextuelle** : un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).
- **Sémasiologie** (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept.
- **Situation d'apprentissage** (ou d'exploration) : déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs.
- **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre.
- **Situation de communication** : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).
- **Situation d'énonciation** : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).
- **Situation d'enseignement** : situation pédagogique planifiée par l'enseignant et qui implique une transmission de savoirs.
- **Situation pédagogique** : ensemble des composantes inter reliées (apprenant –savoirs - enseignant) dans un milieu donné :
 - relation d'enseignement (enseignant- apprenant)
 - relation d'apprentissage (objet - apprenant)
 - relation didactique (enseignant - objet)
- **Stratégie d'apprentissage** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'enseignant pour l'apprenant. Elle doit respecter trois critères pour être efficace.
 - pertinence des activités par rapport à l'objectif visé.
 - prise en compte des types d'apprenants qui font l'apprentissage.
 - prise en compte des processus commandés par les méthodes, les approches pédagogiques ou l'utilisation des diverses techniques éducatives.
- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale.

C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ».

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Education Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

3ème année secondaire

Document d'accompagnement du programme

Septembre 2006

SOMMAIRE

Préambule

1. Le cadre théorique

- 1.1. *La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative***
- 1.2. *Le cognitivisme***
- 1.3. *L'approche par les compétences***
- 1.4. Les compétences transversales**

2. Les contenus

3. Les objets d'étude

- 3.1. *Le document historique***
- 3.2. *L'argumentation***
- 3.3. *La nouvelle fantastique***

4. Les techniques d'expression écrites et orales

- 4.1. *La synthèse de documents***
- 4.2. *Le compte rendu critique***
- 4.3. *La lettre de motivation***

Bibliographie

Préambule

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

1. Le cadre théorique

1.1. *La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative*

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3^{ème} AS comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel

mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...) ;
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

1.2. Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

1.3. *L'approche par les compétences*

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

1.4. *Les compétences transversales*

Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier.

Ces compétences peuvent être :

a- cognitives, exemples :

- résoudre des situations problèmes,
- maîtriser des démarches,
- prendre et traiter de l'information,

b- de type méthodologique, exemples :

- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- savoir synthétiser l'information,
- savoir élaborer un plan,

c- socio-affectives, exemples :

- savoir écouter l'autre,
- savoir exposer son point de vue,
- être tolérant.

Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé).

2. Les contenus

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base :

- de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif :
 - énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant,
 - énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant (Ex : L'appel),
 - énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il / Passé simple (ou passé composé)/ Imparfait (Ex : la nouvelle et les récits historiques),
 - énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel),
- du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes,
- du croisement entre formes discursives et intentions communicatives,
- du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive,
- de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D ...),
- des possibilités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue.

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

Les techniques d'expression doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique. Il va sans dire que la prise de notes et le résumé sont des techniques récurrentes car elles servent de base aux autres techniques d'expression (compte rendu, synthèse de documents).

Le tableau synoptique montre la progression sur l'année. Il est toutefois à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué (cf. programmes précédents) car il ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les apprenants, d'autres

supports (chansons, dictons, images, B.D, calligrammes) peuvent servir à de nombreuses activités. (Voir tableau synoptique).

3. Les objets d'étude

3.1. Le document historique

De quelque manière qu'on la considère, l'histoire est le « cours humain des événements » constamment en train de « se produire », c'est-à-dire la « relation humaine » de ces événements qui exige d'être « remaniée », « réécrite », « revue », « remise à jour » et cela indéfiniment . **Comme nos souvenirs, l'histoire, en tant que telle, est tributaire d'un regard subjectif sur le passé humain.**

C'est pour empêcher le temps d'effacer les actions accomplies par les hommes que les premiers historiens « professionnels » ont soulevé des questions : qu'est ce qui est « mémorable » ? De quoi y a-t-il lieu de se souvenir ? De quel passé proche ou lointain, faut-il parler et pourquoi ? provoquant en nous d'autres questions comme : comment juger de la vérité du discours de l'historien, qui prétend nous présenter la réalité du passé ? Que veut-il et que peut-il nous montrer ou nous démontrer ?

Présenter et utiliser un document historique

Commenter un document, c'est utiliser ses connaissances afin de le comprendre et d'en voir l'intérêt d'un point de vue historique.

Quelle est sa valeur comme témoignage sur une société, un fait politique, un personnage ?

Il faut donc faire une double analyse critique, à la fois :

- interne pour juger de son objectivité,
- externe en la comparant à ce que l'on sait déjà sur le même événement ou la même période.

Il faut aussi juger de sa portée : que nous apporte-t-il de nouveau ou de différent par rapport à ce que l'on connaît déjà ?

Le travail est facilité par l'existence de tâches qui sont en rapport étroit avec le texte selon les trois phases suivantes :

1. Première phase : décomposition des éléments du texte (critique interne)

- Lecture attentive et réfléchie,
- Recherche des mots difficiles,
- Repérage des noms propres,
- Recherche des mots-clés (ceux qui paraissent importants)
- Identification des événements et des personnages,
- Résumé des idées essentielles de chaque partie ou paragraphe.

2. Deuxième phase : détermination du contexte (critique externe)

Il faut essayer de répondre à quelques questions qui permettent de mieux comprendre les raisons de la production du texte.

Quand ? Le texte est-il ou non contemporain des faits rapportés ? Quelle est la situation du moment ?

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?
- Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?
- Quel est son niveau de responsabilité ?
- De qui parle-t-il ?

Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

- o Juridique (loi, rapport, décret, constitution).
- o Politique (discours, interview, mémoires).
- o Articles de presse.
- o Affiche.
- o littéraire : roman historiques.
- o Manuels scolaires.
- o Archives nationales.

Est-il destiné à un usage personnel ou restreint ?

- o Journal intime.
- o Lettre.
- o Rapport.
- o Archives familiales.

Procédés discursifs employés dans le texte historique

Le récit historique n'est pas seulement une accumulation froide des faits, « l'historien », « auteur » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'événements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets.

Il est, par sa nature, rétrospectif. On y recourt aux temps coupés de la situation d'énonciation. « L'imparfait, le passé simple par exemple qui correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des événements relatés » (Michelet)

« Le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire ».

(C. Manceron)

Dans ce cas, l'emploi du futur historique permet d'anticiper sur les événements postérieurs à ceux qui sont rapportés au présent de narration.

Discours historique et argumentation

L'une des spécificités du discours historique est qu'il emprunte au « narrable » et à « l'argumentable ».

Ce qui se dit et s'écrit n'est jamais ni aléatoire ni « innocent ». Il faut donc envisager le texte historique non pas seulement dans sa visée informative à usage archivistique « traditionnel » mais aussi dans sa dimension pragmatique.

Le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution « fidèle » du passé émaillée et illustrée de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, **ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'événement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer.**

La nature des faits choisis, leur caractérisation et les commentaires que peut en faire l'auteur, les descriptions des personnages historiques et les jugements portés montrent que le texte historique ne relève pas du simple report de faits mais relève aussi du discours argumentatif (volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur.)

Exploiter une carte historique

Une carte représente à une échelle réduite des territoires et des données qui s'y rapportent.

En histoire, la carte permet de localiser des événements, traduire visuellement des phénomènes qui se produisent sur des espaces différents en un temps donné.

Ainsi toute carte en histoire doit s'inscrire dans un plan limité par :

- le thème,
- l'espace,
- le temps.

La carte historique présente :

- des données qui sont regroupées dans la légende, classées selon ce que la carte veut montrer,
- des symboles pour présenter les données, les cartographes utilisent un langage de signes représentant des localisations (points, cercles, traits, flèches) de hiérarchiser (couleurs proches, opposées, dégradées),
- un commentaire : à partir de la carte l'auteur organise un commentaire suivant l'ordre choisi par la légende pour ordonner les données (civilisations, échanges, ruptures).

3.2. L'argumentation

L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera sur la mise en évidence des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir (l'exhortation), ainsi que celle des textes polémiques (le débat d'idées). On y approfondira l'étude de l'organisation du type exhortatif. On y verra les éléments inhérents à la rhétorique de l'appel ainsi que les figures de styles de la réfutation dans le cadre de l'étude du type polémique.

Structure et rhétorique de l'appel

Dans un texte exhortatif l'émetteur lance un appel à des destinataires pour les pousser à agir.

C'est un type de texte qui contient, en général :

- une partie expositive contenant un constat négatif ou insatisfaisant ;
- une partie argumentative contenant l'idée de la nécessité d'un changement avec des indications sur l'action à entreprendre ;
- l'appel proprement dit qui sera la partie exhortative.

Ce type d'argumentation privilégie, en général, une énonciation qui évite la neutralité de l'expression. On y pratique l'injonction qui interpelle le lecteur et sollicite de sa part action et réaction et on y utilise un style oratoire, destiné à mieux convaincre.

Ce style s'appuie sur :

l'anaphore, répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression qui provoque un leitmotiv sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle ;

la période, phrase très longue qui vise à montrer et démontrer la force de conviction de l'auteur/locuteur ;

l'antithèse, rapprochement de termes de sens opposés indiquant une tonalité polémique à travers, souvent, deux champs lexicaux opposés pour valoriser une thèse et discréditer l'autre pour renforçant l'argumentation grâce à l'effet de contraste.

Les figures de style :

la métaphore, véritable outil de persuasion qui transfère l'énoncé abstrait dans un registre imagé et accepté du lecteur, en rapprochant des faits qui ne résistent pas forcément à l'analyse ;

l'exemple, fragment de récit dans un discours abstrait qui aide à la compréhension en fournissant une mise en scène de l'idée pouvant avoir valeur de preuve et servant à illustrer l'idée ;

le récit, séquence narrative au service de l'argumentation qui prête à l'argument une crédibilité supplémentaire.

S'adapter à l'autre :

Le souci d'agir sur le destinataire est encore plus évident dans le discours argumentatif à visée exhortative. On doit déterminer sa « cible » et adapter son langage en fonction de celle-ci. Lorsque l'on n'adapte son propos au destinataire et à ses attentes que pour mieux le manipuler, ceci relève de la tromperie

Dans certains discours argumentatifs, l'auteur commence par une entrée en matière brève et percutante (l'exorde) qui sert à capter l'attention du destinataire et à lui inspirer de la sympathie. Souvent ce type de texte se conclut par un résumé des principaux arguments et un appel aux sentiments (péroration).

La fonction polémique du texte argumentatif

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.

Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire.

Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. On peut donc dire qu'il y a là deux fonctions dominantes :

La fonction persuasive (l'appel) où l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager ses vues en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).

La fonction polémique (le débat d'idées) où l'objectif est de ridiculiser les parties avec lesquelles on est en désaccord.

Structure et système d'énonciation

- Prendre position ou s'impliquer dans son discours

L'une des constantes de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui revendique la paternité de ses idées notamment à travers :

- Le système d'énonciation

On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus. Du fait de cette présence marquée on peut dire que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur.

Ainsi le locuteur peut se manifester (1^{ère} personne et présence des marques de jugement, verbes d'opinion) ou ne pas se manifester (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la 3^{ème} personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent atemporel

est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

- Le choix du lexique

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer.

En argumentant l'auteur use de termes et expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation.

Les stratégies argumentatives

Le texte argumentatif s'élabore en un aller- retour entre idées abstraites et exemples concrets.

La clarté de l'exposition, la progression logique des énoncés de l'ouverture à la conclusion, sont des éléments participant d'une bonne stratégie argumentative.

La construction de l'argumentation obéit à des règles, les unes relevant de la rhétorique ou de « l'art de persuader » les autres de la logique.

a- Les formes relevant de la rhétorique

- Le dilemme : on enferme la thèse dans un choix impossible.

- L'ironie : on feint d'adopter l'opinion de l'autre pour mieux la détruire en la ridiculisant. C'est l'un des moyens de la polémique et il vise à déprécier l'adversaire, sous couvert de son éloge. On y sollicite la connivence du lecteur/auditeur par le biais de la raillerie.

-L' argument de mauvaise foi : il se sert de la propre personnalité de l'adversaire pour réfuter ses idées.

-L'argument d'autorité qui est une affirmation présentée comme incontestable non pas nécessairement parce qu'elle est vraie, mais parce qu'elle émane d'une personnalité qui fait autorité dans le domaine en question. C'est également un moyen de faire pression sur le contradicteur.

- La concession : on commence par accorder du crédit au raisonnement avancé par la partie adverse, pour mieux défendre ensuite ses propres arguments comme « il est possible que ...mais » ;

b- Les formes relevant de la logique

-Le raisonnement inductif permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation d'un fait particulier, dans ce sens il est abusif.

Le raisonnement inductif est cependant très utilisé pour sa force de persuasion car il présente ce fait particulier comme une preuve.

Exemple : Arsène Lupin est un cambrioleur

Mais c'est aussi un gentleman

Donc, les cambrioleurs sont des gentlemen.

-Le raisonnement par analogie où l'on met les faits dont on parle en parallèle avec d'autres faits connus. on peut considérer ce type de raisonnement comme voisin de l'induction car il repose sur l'assertion selon laquelle telle ou telle chose doit être vraie parce qu'elle est semblable à telle autre chose reconnue comme vraie. Ce qui dans les faits ne fournit jamais de preuve au sens strict, seulement une probabilité (comparaison n'est pas raison)

-Le raisonnement déductif où l'on part d'une idée générale pour justifier une conclusion particulière. Cette démarche s'appuie sur des postulats qui ne sont pas à démontrer pour déduire des conséquences. Dans ce type de construction chaque affirmation doit amener nécessairement à la suivante. On l'appelle aussi « syllogisme nécessaire », qui part d'une vérité générale appelée majeure pour en déduire une vérité particulière : la conclusion, grâce à une vérité intermédiaire appelée mineure. Ce type de raisonnement se rencontre essentiellement dans les textes scientifiques ou philosophiques.

« Le syllogisme probable » ou enthymème est le mode de déduction que l'on retrouve dans les textes argumentatifs littéraires ; il part non pas de vérités prouvées mais d'affirmations probables pour obtenir l'adhésion, ce qui donne à la thèse défendue une aura d'objectivité.

- Le sophisme est une forme de syllogisme qui semble logique en apparence, mais qui est en fait trompeur car il repose sur une affirmation erronée, par exemple : -Les animaux sont carnivores,

- la vache est un animal,

- donc la vache est carnivore.

Il peut reposer sur les différents sens d'un mot. On arrive ainsi à démontrer une chose et son contraire, par exemple :

-Tous les hommes sont mes frères,

-on ne trahit jamais un frère,

-donc je ne peux trahir personne.

Le sophisme est utilisé quand on veut manipuler l'autre en l'induisant en erreur.

3.3. La nouvelle fantastique

Dans un esprit de continuité, on propose en 3^{ème} AS la nouvelle fantastique, le fantastique étant considéré comme un genre littéraire qui repose sur **l'hésitation** d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel (ou une cause irrationnelle) pour l'expliquer. « *"J'en vins presque à croire" : voilà la formule qui résume l'esprit du fantastique. La foi absolue comme l'incrédulité totale nous mèneraient hors du fantastique : c'est l'hésitation qui lui donne vie.* » (Tzevetan Todorov, Introduction à la littérature fantastique.).

Quels sont les aspects de la nouvelle qu'il faudra étudier en 3^{ème} AS ? Cette année, on s'attachera aux aspects suivants :

- la structure complexe en distinguant le récit cadre des récits encadrés,
- les indices et les informants,
- le rapport temps de l'histoire / temps de la narration pour cerner le rythme du récit.

a. La structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

Il faut, cette année, choisir des nouvelles à structure complexe avec des récits qui s'emboîtent l'un dans l'autre de manière à avoir un récit cadre et un ou des récits encadrés dans une même nouvelle.

Le récit cadre présente les personnages et les circonstances ainsi que le narrateur qui prendra en charge la suite de l'histoire (voir exemple 1 et 2). Il permet aussi « *d'amorcer la tension dramatique et d'opérer des anticipations.* » (Franck Evrard, La nouvelle, Seuil, 1997, p 43.).

Le narrateur peut demeurer le même dans le récit cadre et dans le(s) récit(s) encadré(s) (voir exemple 1). Il peut aussi y avoir multiplicité des voix narratives (voir exemple 2) quand « *le narrateur premier (N1) dispose le cadre du récit avant de déléguer sa parole à un narrateur second (N2) qui assume la responsabilité de raconter l'histoire.* » (Evrard F., p 42.). Cela « *préserve le caractère oral du récit et la communication de groupe en s'inscrivant dans la tradition du conte.* ». (Evrard F., p 42.).

Exemple 1 :

« Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire enfin ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? L'oserai-je ? Cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou ! (...)

Je suis aujourd'hui dans une maison de santé ; mais j'y suis entré volontairement, par prudence, par peur ! Un seul être connaît mon histoire. Le médecin d'ici. Je vais l'écrire. Je ne sais pas trop pourquoi ? Pour m'en débarrasser, car je la sens en moi comme un intolérable cauchemar.

La voici :

« J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu, ... »

Le début de la nouvelle *« Qui sait ? »* de Maupassant

Dans ce cas, le récit cadre est pris en charge par un narrateur qui s'avère être le même que celui qui s'apprête à raconter la nouvelle histoire. Le récit encadré commence à partir de *« J'ai toujours été un solitaire, un rêveur, une sorte de philosophe isolé, bienveillant, content de peu, ... »*

Exemple 2 :

« On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction, qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien. (...)

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout. (...). Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, (...). Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence :

« C'est affreux. Cela touche au surnaturel. On ne saura jamais rien. »

Le magistrat se tourna vers elle :

« Oui, Madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot surnaturel que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semble se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir. »

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'une : « Oh ! Dites-nous cela. »

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit : « (...) dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances préparatoires qui m'ont ému. Enfin, voici les faits :

J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, ... »

Le début de la nouvelle *« La main »* de Maupassant.

Dans ce deuxième cas, le récit cadre est pris en charge par un narrateur (c'est un personnage présent dans le groupe qui faisait cercle autour de M. Bermutier). Et c'est le juge d'instruction M. Bermutier qui racontera ensuite une histoire « fantastique » qu'il a lui-même vécue. On peut aussi souligner les effets produits par le conteur qui sont mis en évidence dans le récit cadre et qui installe une atmosphère idéale pour ce genre de récit : peur, incompréhension des faits, doute, etc.

Quant au récit encadré, il commence à partir de *« J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, ... »*.

b. Les indices et les informants :

Dans *Introduction à l'analyse structurale des récits*, R. Barthes distingue deux grandes classes d'unités narratives : **les fonctions** et **les indices**.

- **Les fonctions** (abordées en 2 AS) sont la catégorie du *faire*, elles font avancer le récit. Elles se subdivisent en deux sous classes d'unités narratives : les noyaux et les catalyses.

- Les noyaux (ou fonctions cardinales) constituent de véritables charnières du récit. Les actions auxquelles ils se réfèrent, ouvrent une alternative conséquente pour la suite de l'histoire. Ce sont tous les points du récit qui auraient pu faire bifurquer l'histoire. « Les noyaux sont les moments de risque du récit » dans ce sens toutes les parties du récit sont consécutives (elles se suivent immédiatement dans le temps) et conséquentes (elles résultent du fait antérieur). Les noyaux forment des ensembles finis, régis par une logique.
- Les catalyses n'ont pas la même importance, elles sont uniquement consécutives, on y décrit ce qui sépare deux moments de l'histoire. Ce sont des expansions qui peuvent être en théorie illimitée, par rapport aux noyaux.

Ce qui fait dire que les noyaux ont à voir avec l'histoire racontée (les événements) et les catalyses avec la narration (la manière dont l'histoire est racontée).

- **Les indices** sont la catégorie de « l'être », ils se répartissent en deux sous-classes les informants et les indices :

- les informants « apportent une connaissance toute faite » ; ils servent à identifier, à situer dans le temps et dans l'espace. Ce sont « des données pures immédiatement signifiantes. »
- les indices renvoient à un caractère, un sentiment, une atmosphère. Ils « appellent une activité de déchiffrement » car ils comportent des signifiés implicites (Le nom donné à un personnage est-il un indice annonçant ce qui va se passer ? ex : le personnage « Meursault » (Mort/ soleil) dans de A. Camus)

« Les catalyses, les indices et les informants sont des expansions du récit.

Les catalyses sont des expansions par rapport aux noyaux ; les indices et les informants par rapport aux noyaux et aux catalyses. » (Ch. Achour, S. Rezzoug, *Convergences critiques*, OPU, 1990).

c. Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration :

Pour connaître le rythme du récit, on compare la durée de l'histoire (qui est une série d'événements qui se déroulent avec des personnages, dans un lieu et un temps donnés) et la durée de la narration (action et manière de raconter l'histoire).

Le rythme du récit varie donc selon le rapport histoire et narration. Le narrateur peut accélérer ou ralentir les actions de l'histoire et cela, selon les cas suivants :

- **La scène** : [le temps de la narration (TN) = le temps de l'histoire (TH)]
Dans ce cas, il existe une équivalence entre le temps de la narration et le temps de l'histoire. Le narrateur donne l'impression de raconter l'action en temps réel (ex : les dialogues).

Exemple :

« Je vois un type assis sur les grosses pierres au bord du torrent, Je crois d'abord qu'il pêche. Vu l'heure, ce serait étonnant. En m'approchant je remarque qu'il tient une guitare entre ses jambes.

Je lui dis : « Qu'est-ce que tu fais ? »

Il lève la tête ; il a un vilain regard. Au bout d'un petit moment il répond : « J'arrange ça, tu vois. » Il taille une clavette avec un couteau. C'est un jeune homme. Il ne me plait pas. Mais je regarde ses mains habiles et je reste là. »

J. GIONO, *Les Grands Chemins*, Gallimard.

- **Le sommaire** : [le temps de la narration (TN) < le temps de l'histoire (TH)]
Le narrateur rapporte toute une période en quelques lignes du texte. Le rythme du récit s'accélère.

Exemple :

« Nous glissons sur dix années de progrès et de bonheur, de 1800 à 1810 ; Fabrice passa les premières au château de Grianta, donnant et recevant force coups de poing au milieu des petits paysans du village, et n'apprenant rien, pas même à lire. Plus tard, on l'envoya au collège à Milan. »

STENDHAL, *La Chartreuse de Parme*.

- **Le ralenti** : [le temps de la narration (TN) > le temps de l'histoire (TH)]
Dans ce cas, la narration développe longuement un événement qui ne prend que quelques secondes dans l'histoire.

Exemple :

« M. venait d'être atteinte d'une subite rafale dont elle n'était pas la cible. Sa plaie était bien réelle. (...) »

Une lenteur infinie s'empara des gestes de M., ses sensations faiblissaient. Seul le désir pressant d'arriver en vue du pont la lancinait encore. Elle résista à l'écroulement. (...) »

M. épouse ses mouvements, se retourne, se courbe, pivote lentement très lentement comme au cinéma durant ces séquences au ralenti elle s'abandonne à l'attraction du sol à la pesante chute jusqu'à atteindre graduellement le trottoir où elle se retrouve couchée dans la posture du fœtus. »

Andrée CHEDID, *L'artiste et autres nouvelles*.

- **La pause** : [le temps de l'histoire (TH) = 0]
Le narrateur suspend pour un temps le fil de l'histoire pour par exemple une description qui n'a pas d'incidence sur la suite du récit.

- **L'ellipse** : [le temps de la narration (TN) = 0]
Le narrateur passe sous silence une période de l'histoire.
Exemple :

« Dans une fente, un livre : j'en vois le dos, je m'écorche les ongles à essayer de le tirer. Enfin, avec l'aide de la règle, en cassant un pupitre, j'y arrive ; je tiens le volume et je regarde le titre : « ROBINSON CRUSOE ».

Il est nuit.

Je m'en aperçois tout d'un coup. Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ?

Jules VALLES, *L'Enfant*.

Rappel

L'ordre des actions

Le narrateur peut raconter les actions dans un ordre chronologique ou les agencer dans un ordre différent en utilisant :

- Le retour en arrière : la narration peut ne pas reproduire l'ordre de l'histoire. Elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière (analepses, plus communément appelées par l'anglicisme « flash back »). Cela permet d'introduire une explication, de relancer l'intérêt du lecteur.
- L'anticipation : l'histoire relate des faits supposés de l'avenir (prolepses). Cela entretient le suspense et mène le récit vers le dénouement.

NB : Il va sans dire que la terminologie employée dans le document d'accompagnement (ex : analepses, prolepses etc.) est spécifique et ne concerne que les enseignants. Elle ne doit en aucun cas être utilisée avec des élèves en classe.

La nouvelle fantastique : Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Critères	Indicateurs
Volume de la production	• Entre 25 et 30 lignes.
Pertinence	• Choix du cadre spatio-temporel. • Présence d'un champ lexical relatif à la peur et à l'angoisse. • Narration à la première personne. • Présence de passages descriptifs. • Mise en relation de la description avec les événements racontés (créer l'effet du doute et de la peur).
Organisation	• Respect de la structure complexe : récit cadre, récit encadré. • Variation des rythmes du récit. • Emploi pertinent des temps (premier et arrière plan). • Présence d'une clausule (phrase qui clôt le récit et qui provoque une réflexion chez le lecteur).
Formulation	• Emploi correct des temps (concordance des temps). • Présence des outils de la caractérisation. • Emploi des verbes au service de l'hésitation et du doute tels que (sembler, croire, paraître, supposer,...)

NB : Par rapport à l'organisation, l'indicateur « Variation des rythmes du récit » peut être considéré par l'enseignant comme un élément de différenciation pour les apprenants d'un meilleur niveau.

4. Les techniques d'expression écrites et orales

4.1. La synthèse de documents

Régulièrement et machinalement nous faisons des synthèses car notre vie quotidienne nous appelle à le faire. Dans la vie scolaire, il est nécessaire d'en acquérir la technique.

Qu'est-ce qu'une « synthèse de documents » ?

C'est un exercice oral ou écrit qui se rapproche des techniques du compte rendu et du résumé (cf. document d'accompagnement 2 AS), et en respecte les exigences ; mais cet exercice se base sur plusieurs documents en même temps. Il se propose d'en trouver les grandes lignes, d'en confirmer les points de vue, d'en tirer les convergences et les divergences pour construire un texte unique mais organisé (1/3 environ de la longueur d'ensemble).

Quels sont les matériaux de la synthèse ?

Les matériaux de base du dossier de synthèse sont de natures différentes : des extraits de journaux, des textes littéraires, des textes argumentatifs, des textes de vulgarisation scientifique, des documents visuels : schémas, graphiques et tableaux, images artistiques, images publicitaires, images humoristiques...

Comment faire une synthèse de documents ?

La synthèse de documents se présente comme une dissertation (introduction, développement, conclusion), mais elle se distingue de cette dernière par le fait que l'apprenant doit fournir les idées alors que, dans une synthèse de documents, il les emprunte aux textes documentaires du dossier.

Comme pour le résumé, il faut :

- lire de façon active les documents un par un,
- dégager le plan de chacun d'eux, les idées essentielles et les mots de liaison de chacun etc. (conseil pratique : en même temps que l'on travaille sur les documents en utilisant son propre codage : couleurs, cercles, numérotation..., on reporte le plan d'ensemble et les notes que l'on prend sur une feuille annexe divisée en autant de cases que l'on a de documents à travailler).

Cette lecture dynamique met en place des connexions, des oppositions et permet de faire un tri autour duquel apparaissent :

- l'essentiel qui sera la charpente de la synthèse,
- le secondaire qui étoffera cette charpente,
- l'incertain dont l'utilisation ne sera décidée qu'à la fin de l'étude, et l'inutile.

Ainsi, la logique du texte de synthèse à produire et l'organisation de la rédaction sont déjà apparentes.

Comment rédiger la synthèse ?

- Respect d'un plan équilibré :
 - une introduction pour présenter les documents (en signalant leur origine, leur nature, leurs auteurs),
 - un développement qui obéit aux règles de cette technique d'expression et comporte des parties équilibrées, des sous parties, des transitions bien marquées, qui obéit aussi à la cohésion interne, et qui utilise une approche comparative,
 - une conclusion concise mais **objective**, car elle doit être issue des documents synthétisés et non de son avis personnel.
- Reformulation personnelle des idées.
- Non utilisation de la première personne.

En résumé, les caractéristiques sont : concision, ordre et objectivité.

Grille d'évaluation d'une synthèse de documents

Critères	Indicateurs
Volume de la production	• 1/3 environ de l'ensemble des documents.
Pertinence	• Séparation introduction /corps du texte (de la synthèse). • Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan. • Sélection des informations essentielles. • Précision de la référence pour chaque grande idée. • Rédaction à la 3^{ème} personne. • Rédaction avec objectivité. • Concision.

Organisation	• Présence d'un plan personnel et cohérent. • Plan visible de prime abord. • Soulignage des titres. • Parties équilibrées.
Formulation	• Mise en évidence des transitions. • Emploi des termes génériques. • Suppression des redondances. • Effort de formulation personnelle. • Usage d'une ponctuation adéquate.

4.2. Le compte rendu critique

Le compte rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste.

Du compte rendu objectif au compte rendu critique

Rendre compte objectivement c'est rapporter, le plus fidèlement possible ce dont il est question dans un texte. Globalement, vous devez informer votre lecteur sur la nature de l'ouvrage (référence, livre spécialisé, thèse, analyse...), des grandes idées qui structurent l'argumentation; vous en dégagez le sens général en insistant sur les temps forts et significatifs, tant au niveau du contenu que de la démarche méthodologique poursuivie par l'auteur.

Le compte rendu critique inclut les réactions et opinions du destinataire à l'égard du message. Il intègre une dimension commentative prenant en charge l'effet produit par l'événement ou les faits rapportés. Le compte rendu attendu de l'apprenant en 3^{ème} AS devra impérativement intégrer une partie commentative. Ainsi le compte rendu de textes et documents historiques ou de textes polémiques sera forcément « orienté », car ne retenant des faits à retranscrire que ceux qui sembleront les plus importants et les plus significatifs et introduisant des commentaires pouvant expliquer ou justifier ces choix .

Du résumé au compte rendu critique

L'approche méthodologique des deux techniques est identique. Cela a déjà été présenté dans le document d'accompagnement des programmes de 2^{ème} AS. En 3^{ème} AS il s'agira d'intégrer à ce qui a déjà été vu la dimension

commentative et critique et donc aider l'apprenant à affiner sa maîtrise en ce qui concerne cette nouvelle technique qu'est le compte-rendu critique.

Dans ce type de compte rendu, on ne se contente plus de décrire, on juge. Il est cependant nécessaire d'amener les apprenants à distinguer les jugements personnels subjectifs qui ne concernent que la personne elle-même (et qui ont alors une valeur, une portée limitée), des autres jugements qui peuvent être partagés par de nombreuses personnes. Le jugement est exprimé de façon personnelle mais il est toujours étayé par des arguments solides.

Le compte rendu critique est formé de deux parties : le résumé et la critique.

- Il évalue le fond (les idées) et/ou la forme (la façon dont les idées sont présentées).
- Il offre une étude du contexte de l'œuvre d'origine.
- Il est formé de quelques extraits ou exemples afin d'appuyer les jugements apportés.

L'appréciation critique

L'appréciation critique porte sur deux aspects : sur la valeur du texte lui-même (critique interne) et sur la place qu'occupe ce texte dans le contexte plus large d'un champ de connaissance (critique externe).

1. La critique interne permet de juger de la pertinence du propos, de la logique de l'argumentation et de la crédibilité des conclusions.
2. La critique externe permet de mettre en perspective les idées du texte par rapport à une réalité plus vaste : l'idéologie véhiculée par le texte, le contexte historique de sa production, les intentions de l'auteur...

La rédaction d'un compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique

- Observer le texte et le contexte (titre sous titres source documents annexes etc.), pour en déterminer la nature argumentative, explicative, informative, etc. ; remarquer les premières phrases des paragraphes, car elles peuvent donner des indices par rapport au contenu de ces paragraphes.
- Répondre aux questions suivantes pour vérifier ses connaissances sur le texte d'origine : Par qui le texte a-t-il été écrit? Pour qui a-t-il été écrit? Sur quoi porte-t-il? Comment a-t-il été écrit?
- Se poser les questions suivantes :
 - de quel type de texte s'agit-il ?
 - quel est le thème traité ?

- sur quoi l'auteur insiste-il ?
- Déterminer la structuration du texte et son organisation, logique, chronologique, énumérative, pour en déterminer la progression.
- Remarquer les titres et les sous-titres.
- Prendre des notes à partir du texte, noter les mots et idées suggérés par les champs lexicaux, les anaphoriques, le sémantisme des articulateurs logiques et souligner les mots clés (qui devront être inclus dans le résumé).
- Résumer les paragraphes en quelques mots.
- Rédiger le compte rendu.

Pour le compte rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un document historique à titre d'exemple.

- Déterminer la démarche de l'auteur : de quelle façon a-t-il décidé de construire son texte (ordre chronologique, réfutation d'une thèse adverse, etc.) et quel ton a-t-il utilisé (informatif, interrogatif, etc.)?
- Faire le plan du texte : faire ressortir la logique du texte, les idées principales et secondaires.
- Rassembler toutes les idées secondaires et déterminer leur rapport à l'idée principale (exemple, argument, illustration, citation, etc.)
- Regrouper les idées semblables pour éviter les répétitions. (Rappel : le compte rendu n'a pas besoin de suivre l'ordre des idées de l'œuvre d'origine.)
- Composer une introduction qui présente l'œuvre
 - Nom de l'auteur.
 - Renseignements biographiques sur l'auteur (si la longueur du compte rendu le permet et si les renseignements sont pertinents).
 - En histoire on peut parler d'une perspective historiographique, à savoir : une appréciation critique basée sur le moment où le texte a été produit ou encore, sur l'origine de son auteur (appartenance à une école de pensée ou à une culture précise).
 - Informations bibliographiques de l'œuvre.

- Genre d'œuvre (film, texte informatif ou argumentatif, roman, etc.).
 - Idée ou intrigue principale.
- Reformuler les informations et les idées dans son propre style.
 - Agencer toutes les parties pour qu'elles forment un tout cohérent, logique et suivi.

Le compte rendu critique d'une nouvelle

- Il fait ressortir l'intrigue principale de l'œuvre.
- Il développe les personnages principaux (leurs rôles, leurs liens avec les autres, leurs caractéristiques).
- Il évite de développer les personnages secondaires.
- Il discute des thèmes abordés dans l'œuvre (exemple les thèmes du temps qui passe, de la vieillesse et du destin dans la nouvelle « le K », de Buzzati ; et les thèmes de la folie, de la solitude et de la mort dans les nouvelles de Maupassant). Des symboles se rattachant à ces thèmes, illustrés par les êtres, les objets ou faits qui par leur forme ou leur nature, évoquent spontanément (dans une société ou une civilisation donnée), quelque chose d'abstrait ou d'absent. Exemple : la colombe et le rameau d'olivier symboles de la paix.
- Il peut se présenter sous la forme d'une fiche de lecture additionnée de critiques et d'appréciations personnelles.

Grille d'évaluation du compte rendu d'une nouvelle

Critères	Indicateurs
Sur le plan du fond	Est-ce que l'idée principale est mise en valeur ?
	Est-ce que les idées secondaires sont présentées en fonction de leur rapport à l'idée principale ?
	Est-ce que l'introduction du compte rendu présente l'œuvre et l'auteur ?
	Est-ce que la démarche de l'auteur est bien présentée ?
	Est-ce que le compte rendu critique comporte deux parties : un résumé et une critique ?
	Est-ce que le compte rendu d'une nouvelle fait ressortir l'intrigue principale, développe les personnages principaux et discute des thèmes et des symboles ?
Sur le plan de la forme	Est-ce que le compte rendu est écrit à la troisième personne ?
	Est-ce que le compte rendu critique évite les formulations du genre « J'ai aimé » ?
	Est-ce que le compte rendu critique présente des jugements qui sont appuyés par des exemples et/ou des extraits ?
	Est-ce que le compte rendu a un nombre limité de citations ? (il faut se rappeler que le compte rendu est avant tout un travail de résumé).
	Est-ce que les citations du compte rendu sont placées entre guillemets avec la référence appropriée ?

4.3. La lettre de motivation

La 3^{ème} AS parachevant le cycle secondaire, l'apprenant a besoin d'apprendre à rédiger des lettres de motivation pour s'inscrire dans un institut ou une université ou tout simplement pour accéder à la vie professionnelle.

La lettre de motivation a pour fonction de faire parvenir des informations à une personne ou à un service pour formuler une demande. Contrairement au CV (Cf. 2^{ème} AS) qui donne des indications sur le profil professionnel de son propriétaire, la lettre de motivation dévoile les atouts qu'il juge les plus amènes de faire accepter sa démarche.

Règles à respecter pour une lettre de motivation

- L'enveloppe : l'adresse du destinataire doit figurer dans la moitié inférieure. Une fois la lettre pliée, sa pliure doit être placée au fond de l'enveloppe pour éviter que le message ne se déchire au moment de l'ouverture de l'enveloppe.

- La lettre :

- L'entête : il doit permettre d'identifier l'expéditeur, la date et le lieu de l'envoi.
- La formule d'appel : la lettre débute, par politesse, par l'appellation du destinataire (Monsieur, Madame, Monsieur le recteur, Madame la directrice,...).
- Le corps de la lettre :
 - La formule introductive : elle sert à introduire des informations objectives, ou une demande, on peut employer les formules suivantes : j'ai l'honneur de, je vous prie de bien vouloir, je vous serais obligé(e) de bien vouloir...
 - Des paragraphes bien distincts présentent des idées claires. Le premier indique précisément l'objet de la lettre.
 - La formule de politesse finale suivie de la signature de l'expéditeur terminent la lettre. La formule de politesse est le meilleur moyen de conclure pour prolonger l'impression favorable que devra laisser la lecture de la lettre. Elle comprend un ou plusieurs verbes (ex : veuillez agréer, je vous prie de croire) ; une apostrophe (Monsieur, cher Monsieur) qui n'est autre que la répétition de la formule d'appel ; un groupe complément d'objet (ex : mes salutations distinguées ; mes respectueuses salutations ; mes sentiments respectueux et dévoués).

Particularités de la lettre de motivation

Devant servir de base à des analyses et à des sélections, la lettre de motivation doit être manuscrite et bien présentée (papier blanc 21/29 non ligné, encre bleue).

Si l'apprenant postule pour un emploi ou pour des études, sa lettre (accompagnée ou non d'un CV) devra clairement mentionner son âge et s'appuyer tout particulièrement sur les compétences et qualités qui lui permettront d'être sélectionné. Il devra donc avant rédaction :

- se renseigner sur l'établissement visé, et prouver qu'il souhaite y étudier ou y travailler pour des raisons précises et positives (par exemple : il estime ses traditions, ses méthodes, ses productions, ses œuvres, etc.) ;
- expliquer qu'il est la personne parfaitement adaptée au poste de travail ou aux études.

- en affichant ses raisons et ses objectifs,
 - en mettant en valeur les aspects intéressants du poste brigué,
 - en développant son CV et en soulignant les points positifs de son passé, de son niveau d'instruction et de culture, de son efficacité passée comme gage de son efficacité future, de son dynamisme et de son esprit d'équipe.
- Terminer sa demande par une formule du style : « Dans cette attente, veuillez croire en l'expression des mes sentiments distingués (ou de ma considération distinguée) ».

Exemple d'une lettre de motivation

Biskra, le 11 septembre 2006

BELGACEM Latifa

Adresse : 15 Rue de la Liberté, Biskra

Email : belgacemlatifa@yahoo.fr

A

Monsieur le Gérant de la librairie « Ibn Rochd »
39 Bd des Martyrs, Biskra.

Objet : Réponse à l'annonce parue le 05/09/2006

Référence : 834864M

Monsieur,

C'est avec intérêt que j'ai relevé votre annonce parue aujourd'hui dans divers quotidiens pour un poste de vendeuse dans votre librairie. Je viens donc, par la présente, vous demander de bien vouloir étudier ma candidature.

Ayant acquis une certaine expérience professionnelle dans divers secteurs d'activités économiques, j'ai pu développer mon sens de l'organisation. J'ai eu, ces deux dernières années, l'opportunité à Constantine de travailler en qualité de vendeuse- conseillère-caissière dans une librairie/papeterie/presse qui attire une large clientèle. *Dynamique, motivée et ponctuelle*, j'ai assumé, souvent seule, la bonne marche de cet établissement. Ce poste me permettrait de m'impliquer pleinement dans un domaine que j'ai pu appréhender et exercer avec efficacité. En effet, je suis capable d'établir des réassorts et bons de commande de livres et autres ouvrages ; de dresser l'inventaire annuel sous forme de tableau en utilisant l'outil informatique.

Disponible, j'aimerais poursuivre cette description de vive voix et répondre à vos éventuelles questions.

Je vous prie de croire, Monsieur, à l'assurance de mes salutations distinguées.

Signature.

Bibliographie

- L'énonciation,
Catherine KERBRAT- ORECCHIONI. Ed. Armand- Collin, Paris 1999.
- Pragmatique du discours,
Anne REBOUL, Jacques MOESCHLER. Ed. Armand- Collin, Paris 1998.
- Pour enseigner la grammaire,
Roberte TOMASSONE. Ed. Delagrave, Paris 2002.
- Pour enseigner la grammaire II : Textes et Pratiques,
Roberte TOMASSONE, Geneviève PETIOT, Ed. Delagrave, Paris 2002.
- Linguistique textuelle et enseignement du français,
LAL, Credif, Ed Hatier.
- Initiation aux méthodes de l'analyse du discours,
D. MAINGUENEAU. Hachette université
- L'école et l'évaluation,
Xavier ROEGIERS. PED, Ed de Boeck.
- Sémiotique narrative et textuelle,
Larousse Université.
- Savoir rédiger. Livre de bord, Yann LE LAX.
Ed Larousse, Paris 1997
- D'hier et d'aujourd'hui, la linguistique générale des langues étrangères,
R. GALISSON, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International
- Dictionnaire de didactique.
D. COSTE et R. GALISSON.
- Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère,
Sophie MOIRAND. Ed, CLE International 1979
- Expression communication, H. LEFEVRE 2^{ème} guide pratique
Vuibert.
- Techniques d'expression écrite, Tome 1, Denis BARIL et Jean
GUILLET. Ed Sirey 1988.
- Rédiger un compte-rendu, une synthèse, Claire Charnet, Jacqueline
Robin-Nipi, ed Hachette.
- Le résumé, le compte-rendu, la synthèse, Ghislaine Cotentin-Rey,
CLE international.
- Le Compte rendue de lecture. Géray, Christine Paris : Hatier, 1977.
- Guide du savoir-écrire. Simard, Jean Paul. Québec : Les éditions de
l'homme, 1998.

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Éducation Nationale

Français

2^{ème} année secondaire

*Guide pédagogique du manuel
destiné aux professeurs*

Office National des Publications Scolaires

*" Un outil ne vaut que par l'utilisation
qu'on en fait".*

I. Finalités du document

C'est un document de cadrage pédagogique en vue de la mise en œuvre du programme de 2^o année secondaire par l'utilisation du manuel scolaire. Il peut servir de feuille de route pour les enseignants. C'est en quelque sorte un mode d'emploi pour une utilisation optimale du manuel et son adaptation aux différentes filières qui constituent cette année charnière de l'enseignement secondaire.

Ce manuel a la particularité de servir d'outil didactique à toutes les filières de 2^o année secondaire issues de restructuration de l'enseignement secondaire général et technique, à savoir six filières :

Filières	Horaire hebdomadaire
Langues étrangères	5 heures
Lettres et philosophie	4 heures
Sciences expérimentales	3 heures
Mathématiques	3 heures
Gestion - Économie	3 heures
Technique Mathématique	3 heures

II. Fiche technique du manuel

1 - Il propose des situations d'apprentissage qui développent les compétences retenues dans le programme, à savoir :

- des compétences de lecture à l'oral et à l'écrit;
- des compétences de production à l'oral et à l'écrit.

2 - Il propose une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations - problèmes de recherche pour l'élève et pour le professeur.

3 - Il propose des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et / ou collectifs.

4 - Il propose des situations d'apprentissage qui mettent l'élève au centre de la pratique pédagogique.

5 - Il présente l'évaluation comme une étape intégrée à l'apprentissage avec deux étapes clés dans le processus : une évaluation diagnostique au début et une évaluation certificative à la fin. Entre ces deux pôles, toute évaluation est formative car elle permet de réguler les actions pédagogiques et d'améliorer les performances.

6 - Il propose des moyens d'évaluation opératoires : grilles critériées d'évaluation (auto-évaluation et co-évaluation).

7 - il propose régulièrement des situations complexes d'intégration et de réinvestissement des acquis (par exemple chaque séquence s'appuie sur la précédente et prépare la suivante dans une sorte d'emboîtement continu).

8 - Il propose des contenus conformes à ceux arrêtés par le programme et explicités par le document d'accompagnement :

- par objets d'étude
- par types de discours
- par projets
- par séquences.

9 - Il véhicule les valeurs nationales et les valeurs universelles.

10 - Il propose des contenus, des thèmes et des activités en accord avec la psychologie de l'adolescent (l'adolescence étant l'âge des idéaux).

11 - Il propose des activités créatrices d'ordre éthique et esthétique (défense et illustration du patrimoine national et inscription dans la modernité).

C'est un ensemble didactique flexible adaptable à chaque filière selon des activités spécifiques et que le programme décline de la page 69 à la page 73, selon deux blocs : un bloc Lettres et un bloc Sciences.

III.Explicitation de l'appareil conceptuel

Un constat s'impose : tous les programmes et les manuels en cours de réalisation, dans le cadre de la refonte du système éducatif, sont inspirés d'une pédagogie systémique sous-tendue par un référentiel de

compétences et dont la stratégie de mise en œuvre privilégie les concepts de "projet pédagogique" et de "situation - problème".

Ces concepts méritent d'être stabilisés.

1 / Concept de "compétence"

Vu le foisonnement des propositions proposées ici et là, il est nécessaire de stabiliser ce concept en opérant un choix, celui qui correspond le mieux à la définition la plus courante et la plus consensuelle, ici et maintenant.

Pour cela, il faut retenir d'abord celle de *Charles Hadji*¹ qui distingue capacité et compétence en ces termes :

- La capacité est "un savoir - faire transversal, trans-situationnel".
- La compétence est "un savoir - faire en situation et / ou lié à un contenu".

Pour plus de précisions, il faut considérer l'éclairage de *Pierre Gillet*² dans une synthèse des travaux du CEPEC de Lyon :

"Une compétence se définit comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche - problème et sa résolution par une action (performance)".

Ainsi définie, la compétence donne un sens à l'apprentissage, elle le finalise, "son énoncé intègre l'expression du but recherché, de la fonction visée"³. En cela, elle a une fonction intégrative et elle est évaluable.

1 – Charles Hadji, L'évaluation règles du jeu, ESF 1989

2 – Pierre Gillet, Construire la formation, ESF 1991, pp.69-69

3 – J.L. Phélut et J.-C. Meyer, Le Français Aujourd'hui, N° 99 Sept 1992, pp. 86-87

Pour *Xavier Roegiers* qui prône " une pédagogie de l'intégration", pour reprendre le titre d'un de ses ouvrages, la formulation technique d'une compétence se définit comme suit :

1. La compétence amène l'apprenant à mobiliser un ensemble d'acquis intégrés et non additionnés.
2. elle fait référence à une catégorie de situations (famille de situations) caractérisable par un ensemble de paramètres liés au support (exemple : Type de texte, programme narratif, programme discursif, thématique... Texte et image et leurs différentes relations).
3. Elle se concrétise dans un ensemble de significations significatives pour l'apprenant (souvenirs, idéaux, valeurs, patrimoine, aspirations, etc.).
4. Elle garantit la nouveauté de la situation d'évaluation (pour un savoir - redire ou un savoir - refaire) différente de la stricte application, somme toute mécaniste.
5. Elle est centrée sur la tâche que l'apprenant est invité à accomplir.
6. Elle précise les paramètres de la catégorie de situations pour permettre des situations d'évaluation équivalentes (support auditif, support visuel, type de support, vocabulaire à utiliser...).
7. Son énoncé doit être suffisamment précis et opérationnel pour que deux enseignants puissent sans se concerter proposer une situation de même niveau lors d'une évaluation des acquis des élèves.
8. Elle doit être d'un niveau adéquat; pour cela, il faut éviter la surenchère (en français langue étrangère, le français doit être enseigné et évalué comme une langue étrangère : il ne faut pas être plus royaliste que le roi).

2 / Modélisation du concept d'intégration

Roegiers a présenté deux modèles d'intégration :

Modèle 1

L'intégration des compétences année par année (2 ou 3 compétences par an) en un objectif terminal d'intégration [O.T.I.] pour le cycle.... Pour le cursus.

Modèle 2

Le développement de compétences en paliers progressifs définis pour l'année et où toutes les compétences s'emboîtent pour assurer la réalisation de l'objectif terminal d'intégration [O.T.I.] pour l'année.

Les compétences attendues sont définies par le programme officiel qui détermine les thèmes d'apprentissage, les contenus notionnels ainsi que les progressions. On distingue des compétences disciplinaires, correspondant à un niveau de maîtrise particulier (elles sont spécifiques aux disciplines) et des compétences transversales, correspondant à un ensemble de valeurs, d'attitudes, de démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire.

L'articulation des compétences disciplinaires et des compétences transversales (appelées naguère capacités) favorise le décroisement des disciplines et les activités d'intégration.

Ce décroisement est commandé par le projet d'établissement qui se réalise à travers les projets de classe eux-mêmes conditionnés par les projets de chaque discipline (Mathématiques, Sciences, Arabe, Français...).

3 / la démarche du projet

Le projet de la discipline, considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique (au niveau méthodologique) pour assurer la cohérence organique du manuel et pédagogique (au niveau de la relation Enseignant - apprenant - savoir) pour mettre en œuvre un ensemble d'activités et de tâches à exécuter afin d'atteindre un certain niveau de compétence.

Ainsi le projet est organisé en séquences ayant une cohérence interne et articulées sur des intentions pédagogiques visant un objectif terminal d'intégration [O.T.I.]. Ce que le manuel de 2^o année secondaire matérialise. Il faut rappeler, qu'en entreprenant une démarche de projet, l'enseignant-formateur accepte :

- De tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants;
- De négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens;
- D'agir comme un médiateur et non comme dispensateur de savoirs d'une manière unidirectionnelle.

Aussi l'apprenant est-il impliqué dans un projet comme partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il "apprend à apprendre" par une recherche personnelle et collective dans une relation de partenariat avec ses condisciples et ses enseignants - formateurs qui, eux aussi, s'enrichissent lors de cette dynamique de construction de savoirs et de savoir - faire.

Et cela en toute autonomie !

Autonomie de l'apprenant.

Autonomie de l'enseignant - formateur.

4 / L'évaluation

On distingue plusieurs types d'évaluation :

❖ L'évaluation diagnostique

C'est un processus de mesure, de jugement, puis de décision. Les résultats obtenus doivent permettre à l'enseignant - formateur d'identifier le niveau réel des apprenants pour lui permettre d'élaborer un plan de formation ou à opérer les régulations adéquates avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage.

Exemple (Manuel de 2° A.S.) :

Après une phase de mise en train qui est un rappel succinct des types de discours étudiés en 1° A.S., le projet 1, intitulé " concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque", s'ouvre sur une évaluation diagnostique centrée sur un document où photographie, titre, tableau chiffré, texte sont dans une relation sémiotique où tous les signes sont "signifiants". La réponse au questionnaire serait un indicateur de performance utilisable par le professeur pour son organisation pédagogique.

❖ L'évaluation formative

Elle intervient au fur et mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permet de comparer les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates si cela s'avère nécessaire. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies employées.

C'est dans ce cadre qu'intervient la pratique de l'auto - évaluation et la co - évaluation (c'est- à dire une évaluation collégiale qui développe les capacités sociales et affectives). A ce niveau les apprenants disposent de fiches d'auto - évaluation critériée. Ces fiches se trouvent à la fin de chaque projet dans le manuel.

❖ L'évaluation certificative

Cette évaluation permet de se rendre compte du niveau de compétence réel de l'apprenant. Elle permet de mettre en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer le professeur - formateur pour revoir sa stratégie sur le plan des objectifs, des contenus et la manière de favoriser la résolution des "situations - problèmes" proposées.

5 / La situation - problème

Elle devrait

- avoir du sens : interpeller, concerner l'apprenant qui ne se contentera pas d'obéir, d'exécuter;
- être liée à un obstacle repéré, identifié, considéré comme surmontable et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers leurs représentations mentales;
- faire naître un questionnement chez les apprenants autre que celui du professeur;
- créer une rupture par rapport à leurs connaissances antérieures pour apporter des réponses nouvelles et acceptables;
- ouvrir sur un savoir d'ordre général : notion, concept, loi, règle.

Un bel exemple de situation - problème nous est fourni par la nouvelle "Winston le prodige" du projet 3, séquence 3, pages 112 à 120.

En effet :

Elle a du sens parce qu'elle interpelle les apprenants car c'est l'histoire d'un enfant en butte à la bêtise humaine.

Elle est liée à un obstacle facilement identifiable et surmontable : le schéma actanciel de la trame narrative.

Elle fait naître un questionnement chez les lecteurs car elle pourrait être considéré comme un plaidoyer pour les droits de l'enfant.

Elle crée une rupture par rapport à l'image qu'on se fait du standard de vie d'une famille américaine moderne. Cette famille paraît terrifiante dans son aspect le plus caricatural.

Elle ouvre sur un savoir d'ordre général car elle peut faire l'objet d'un scénario de pièce théâtrale de genre "tragédie".

6 / Conclusion

Chaque projet part d'une situation - problème centrée sur une compétence transversale à privilégier :

- ❖ Projet 1 : "Restituer l'information de façon objective" (Discours objectif).
- ❖ Projet 2 : "Mettre en oeuvre son pouvoir de persuasion" (Le plaidoyer et le réquisitoire).

❖ Projet 3 : "Acquérir un esprit de tolérance, d'ouverture" (Le reportage touristique/le récit de voyage).

❖ Projet 4 : "Favoriser la qualité de la communication (Discours théâtral uniquement pour les filières Lettres - langues et Lettres - philosophie).

Ces compétences sont déclinées par le fascicule du programme (pages 62 à 72).

IV.Pratique de classe

Éléments pour une préparation pédagogique ou plan de formation.

Avant toute opération de formation ou action d'enseignement / apprentissage, il est nécessaire sinon utile que chaque professeur - formateur puisse avoir une idée assez claire :

- des buts à atteindre;
- des stratégies à mettre en place;
- de la mise en œuvre d'une planification des contenus d'apprentissage et des tâches à exécuter.

1 / Où l'on va ?

Exemple de fiche technique pour une séquence.

a) Définition du projet 1 :

" Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque".

b) Intention communicative : Exposer pour présenter un fait.

c) Objet d'étude : Le discours objectivé.

d) Séquences d'apprentissage :

1. Présenter un fait, une notion, un phénomène (Manuel p.17)
2. Démontrer, prouver un fait (Manuel p.24)

3. Commenter des représentations graphiques et / ou iconiques (Manuel p.33)

e) Quelles compétences installer ?

Quels sont les objectifs visés ?

Quelles sont les tâches à exécuter ?

Quel est le délai de réalisation ?

Évidemment la réponse à ces questions tiendra compte de l'organisation pédagogique de la classe :

- groupe classe
- binômes
- petits groupes de 3 à 5 ...

Cycle d'apprentissage	Compétence de maîtrise	Objectifs	Tâches à exécuter		Délai de réalisation	Évaluation intégrée
			Écrit	Oral		
Séquence 1	Présenter un fait, une notion, un phénomène	Objectif 1 : Les 3 étapes de l'explication (pages 15 - 16)	Distinguer : • l'explication en "quoi" • l'explication en "comment" • l'explication en "pourquoi"	• Écouter • Prendre la parole en articulant • Être clair et simple • Utiliser des énoncés courts • Marquer des temps d'arrêt • Reformuler	Modulable 2 à 3 semaines	• Diagnostique • Formative • Certificative
		Objectif 2 : La progression du texte à thèmes dérivés (pages 17- 18)	• Repérer les thèmes développés • Identifier le type de progression du texte			
		Objectif 3 : Le discours explicatif recherche l'objectivité (pages 19- 20)	• Établir le champ lexical • Repérer les étapes de l'explication grâce aux connecteurs • Repérer les traces de surface de l'objectivité			

Pour le projet 1 en entier, il appartiendra au professeur, en toute autonomie, de continuer ce travail de conception pour la séquence 2 (Manuel page 24) et pour la séquence 3 (Manuel page 34). La compétence visée est une compétence intermédiaire de type transversal : restituer l'information de façon objective". Il est bien entendu que la compétence terminale ne sera installée qu'à l'issue des 3 ou 4 projets (selon les filières).

2 / Observation et évaluation d'une séquence d'apprentissage

Consigne : Mettez une croix dans la colonne adéquate.

Liste de vérification pour le professeur	Oui	Non
1. Sélection d'une compétence 2. Sélection d'objectifs d'apprentissage : • en théorie • en pratique 3. Sélection et organisation des tâches pertinentes • Choix des outils • Vérification de l'utilisabilité des outils en fonction de la tâche à exécuter • Choix des matériaux • Choix des supports sur lesquels porteront les tâches 4. Définition du mode d'organisation selon les tâches : • en groupe classe • en sous - groupes • en binômes • individuellement 5. Élaboration d'une grille d'évaluation formative. 6. Présences d'activités de remédiation 7. Prévision de moments de synthèse. 8. Conclusion : Articulation avec la séquence précédente.		

3 / Observation et évaluation des travaux de groupe

Consigne : Mettez une croix dans la colonne adéquate.

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1 - Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2 - Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de la tâche ? 3 - Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de la tâche ? 4 - Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1 - Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2 - Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3 - Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de co - évaluation ?		
Résultat	1 - Le produit final correspond-il à l'attente (objectif de la tâche) ? 2 - Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

V. Réalisation

Le rappel de quelques données fondamentales doit permettre de dégager les voies et moyens à mettre en œuvre pour concrétiser les objectifs assignés à l'enseignement du français et de préciser les principes méthodologiques et la stratégie de réalisation qui fixent les limites qu'il convient de donner à la configuration des projets didactiques pour qu'ils conservent leur utilité.

① - Principes méthodologiques

☛ Le projet

Le **projet** constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités qui s'articule autour de cinq **intentions communicatives** et **pratiques discursives**.

Le programme de 2^{ème} A.S. comprend

* 3 ou 4 projets selon les filières:

Projets	Filières Lettres	Autres filières
① Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.	X	X
② Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines.	X	X
③ Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.	X	X
④ Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.	X	

* 5 intentions communicatives (et pratiques discursives):

Intentions communicatives	Filières Lettres	Autres filières
① Exposer pour présenter un fait.	X	X
② Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.	X	X
③ Relater pour informer et agir sur le destinataire.	X	X
④ Relater pour se représenter un monde futur.	X	X
⑤ Dialoguer pour raconter.	X	

Chaque projet prend en charge 1 ou 2 intentions communicatives :

Projets	Intentions communicatives
① Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.	① Exposer pour présenter un fait.
② Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines.	② Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.
③ Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.	③ Relater pour informer et agir sur le destinataire. ④ Relater pour se représenter un monde futur.
④ Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.	⑤ Dialoguer pour raconter.

Le projet est mis en route par une évaluation diagnostique et s'achève par une évaluation certificative.

Projets	Évaluation diagnostique	Évaluation certificative
①	Page 14	Page 48
②	Page 52	Page 84
③	Page 87	Page 150
④	Page 153	Page 194

☛ L'intention communicative

L'intention communicative (*Exposer pour présenter un fait*) a un objet d'étude (*Le discours objectif*) qui s'organise autour d'une thématique (les grandes réalisations scientifiques et techniques). Elle comprend 3 ou 4 séquences (1- *Présenter un fait, une notion, un phénomène*, p.17 ; 2- *Démontrer, prouver un fait*, p.24 ; 3- *Commenter des représentations graphiques et / ou iconiques*, p.33) et des techniques d'expression (La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral, l'exposé oral, le compte rendu objectif ou critique, les représentations graphiques, le dossier documentaire,).

☛ La séquence

La séquence constitue, au second niveau, l'organisateur didactico-pédagogique de l'enseignement / apprentissage. Elle vise l'installation d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence ou sous-compétence). « *Présenter un fait, une notion, un phénomène* », « *Démontrer, prouver un fait* », « *Commenter des représentations graphiques et / ou iconiques* » sont des niveaux de la compétence « Exposer ».

La séquence a une durée variable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation formative.

☛ La technique d'expression

Le programme propose la maîtrise de six techniques d'expression : La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral, l'exposé oral, le compte rendu objectif ou critique, les représentations graphiques, le dossier documentaire et la fiche de lecture. Chaque technique peut faire l'objet d'un apprentissage systématique intégré dans la séquence et exploité dans le projet.

☛ Les activités

* Les activités de compréhension

Elles visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une approche raisonnée des techniques d'accès au sens, d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles, à l'étude des types d'organisation de plus en plus hétérogènes et en même temps qu'à un regard critique sur les contenus.

* Les activités d'expression

Elles aident les apprenants à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation et la réactivation des savoirs et savoir-faire acquis.

* Les activités d'acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe)

Intégrées dans les apprentissages fondamentaux (compréhension, expression) en fonction des besoins des apprenants et des objectifs de la séquence, elles sont reliées à des situations concrètes de communication et doivent être considérées comme des réponses à des besoins déterminés à partir des activités de compréhension et d'expression.

* Les activités de synthèse

Elles ne se surajoutent pas aux précédentes activités mais elles constituent, dans une perspective intégrative, la nécessaire articulation et le continuel réajustement des contenus et des différentes activités au projet.

② - Stratégie de réalisation

1 - Lancement et motivation

M1 - Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème

Il s'agit en premier lieu de présenter le projet sous la forme d'une situation-problème à créer à partir des notions essentielles du programme.

« Une situation pose problème quand elle met le sujet devant une tâche à accomplir, dont il ne maîtrise pas toutes les procédures. Un apprentissage se présente comme une tâche qui propose un défi cognitif à l'apprenant ». (...)

« Cette situation propose une tâche à accomplir à l'étudiant, cette tâche fait problème parce que l'élève ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire

pour s'en acquitter. Ce qui manque à l'étudiant, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent. Ce qui permet à l'apprentissage de se dérouler dans un contexte global qui lui donne sens. L'étudiant dispose des ressources nécessaires pour s'acquitter de sa tâche : ressources personnelles (prérequis), ressources constituées par ses pairs (travail de groupe), ressources offertes par le formateur (documents, indications, pistes de recherches). Le formateur devient personne-ressource et non magistère. Une consigne ou une contrainte oblige à passer par l'objectif pour s'acquitter de la tâche. Il s'agit d'éviter que l'on contourne la difficulté ».

(1) – P.GILLET, «Construire la formation », ESF éd., Paris 1992

M2 – Problématisation globale

(Réflexion et production à propos du problème suscité par la situation proposée: Anticipation sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis mais aussi les difficultés des élèves).

En second lieu, il faut que s'instaure en classe un premier échange où les apprenants formuleront dans une expression libre et spontanée, tout ce qu'ils perçoivent à la fois du contenu et des caractéristiques formelles de la production (cette anticipation vise à faire apparaître les représentations mentales ou «modèles explicatifs sous-jacents auxquels l'apprenant fait référence pour expliquer...). Ils donneront leurs avis, opinions et idées, voire conception du produit terminal. Le rôle du professeur consistera à noter au tableau les remarques, observations et avis des apprenants.

M3 – Négociation collective

En troisième lieu, le projet fera l'objet d'une négociation collective. En effet, ayant déjà été présenté sous la forme d'une situation - problème, le projet sera défini à partir de son contexte de communication avant que les apprenants ne choisissent, dans une expression libre et spontanée, à la fois le thème, le contenu et la forme de la production.

M4 – Évaluation diagnostique

En dernier lieu, intervient une évaluation diagnostique qui :

- prend en charge le traitement des représentations mentales sur le contenu et la forme du texte à produire.

« Ne pas prendre en compte les conceptions (les représentations mentales) des élèves les empêchent de construire un savoir opérationnel : « Vous allez travailler sur une leçon, un chapitre, un concept. Plutôt que de fournir directement le savoir aux élèves, demandez-leur ce qu'ils en pensent, ce qu'ils savent déjà. Analysez leurs réponses en termes d'obstacles à dépasser, d'erreurs à rectifier. Faites-leur se poser des questions, leurs questions sur le sujet et mettez-les réponses. Incitez-les à se faire une représentation des problèmes qu'ils ont à résoudre et des buts qu'ils envisagent d'atteindre ».

(2) - Gérard de VECCHI, «aider les élèves à apprendre », Hachette, Paris 1994

- Met en œuvre le conflit cognitif sur le thème et sur la production finale. Il est utile de noter que le conflit cognitif est déjà en action et ce, à partir du moment où les élèves ont commencé à anticiper sur le contenu et les caractéristiques formelles du texte à produire puis à se représenter le produit terminal. Cette mise en œuvre du conflit cognitif permettra à l'enseignant de prendre appui sur ce que savent déjà les apprenants et sur les difficultés qu'ils rencontrent afin de mettre en place des situations d'apprentissage appropriées évitant ainsi de proposer des tâches trop faciles pour un profit incertain ou des tâches «infaisables » - et, du coup, démobilisatrices, coûteuses en temps et démotivantes.

- Aide à l'élaboration en commun de la liste des premiers critères de réussite. Pour cela, il faut d'abord partir des représentations des

apprenants - et non les évacuer - afin de favoriser l'émergence et l'explicitation des caractéristiques textuelles de l'écrit à produire. Associer les élèves à l'élaboration des critères est primordiale si on ne veut pas voir resurgir les représentations erronées.

« L'élaboration des critères permet de gérer la tâche d'écriture (la référence à des critères qu'il a progressivement élaborés permet à l'élève de repérer les réussites et les insuffisances d'un texte, avant d'en engager la révision. En phase de production, elle aide l'élève à être vigilant sur certaines dimensions du fonctionnement des textes qui peuvent lui faire problème donc à réguler son activité) ».
(3) - Claudine GARCIA DEBANC, Aster N°6

2 - Mise en projet

C'est une phase préparatoire qui comporte deux tâches intermédiaires :

M1 - Recherche I & D (idées et documents)

La recherche d'idées sur le contenu et la forme du texte à produire et dont l'enjeu essentiel est de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du type de texte à produire par l'observation, la lecture, la comparaison et l'analyse de textes en utilisant la technique du tri de textes.

« Le tri de texte consiste à proposer aux apprenants un ensemble de textes variés (dont un certain nombre de même type que le texte à produire) avec consigne de regrouper ceux qui vont ensemble et d'expliquer pourquoi on les a mis ensemble, voire de justifier leur choix. »
(4)-M.H LELOUP, «Évaluation formative - vers une maîtrise de l'écriture des textes », CDDP Marne

« Il est plus facile de dégager les propriétés d'un objet en le comparant à d'autres qu'en l'observant séparément. Ensuite, la comparaison systématique de deux types d'écrits différents ».
(5) – C.GARCIA DEBANC, op. Cit.

Puis d'élaborer en commun une liste plus fine des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d'écriture.

M2 - Mise en chantier

La mise en chantier du projet qui passe par :

* la rédaction du premier jet : chaque apprenant, individuellement ou en groupes restreints, rédige une première version en mettant, à partir des éléments qui ont été étudiés / dégagés lors des phases précédentes, tout son savoir-faire concernant le type de texte en jeu. C'est une activité de mise en texte.

* la confrontation des écrits produits en utilisant la technique du conflit sociocognitif : le premier jet ayant été élaboré, il s'agit maintenant de socialiser ces premiers écrits et de les soumettre à ses pairs dont les remarques et observations aideront à prendre conscience des effets de lecture produit par chaque texte.

Cette confrontation des différents points de vue sur un même texte permettra ultérieurement d'affiner et de compléter la liste des critères de réussite.

« Le conflit sociocognitif (confrontation entre pairs permet de privilégier l'apparition de « conflits » entre des perceptions, des représentations diversifiées ».

« Dans une situation d'interaction sociale il y a confrontation des représentations qui provoque leur modification et améliore la compétence de chacun ».

« L'activité de l'élève consiste à échanger, confronter, comparer avec d'autres. Il réalise, avec des pairs, une tâche commune pour prendre conscience qu'il y a des alternatives ».

« Le professeur organise les groupes, veille au respect des contraintes, reformule les consignes, n'apporte pas d'information, met à disposition des ressources ».

(6) -D'après N. LACOSTE et M..N.SIMONNARD, «lire/écrire pour cycle 2 et3 », CEPEC, Lyon 1995

* L'évaluation du premier jet est une évaluation formative qui a pour double but d'évaluer l'adéquation du texte produit au but poursuivi et de repérer les dysfonctionnements liés au contenu et à la forme. Elle revêt la forme d'une confrontation du texte à la liste des critères (élaborée lors des phases précédentes) qui, à cette occasion sera complétée et affinée pour guider l'amélioration du premier jet.

3 - Mise en œuvre

Grâce à des séquences d'activités d'apprentissage et un dispositif de facilitations procédurales, cette phase est complètement orientée vers l'appropriation, la réactivation, le développement et l'approfondissement des savoirs déclaratifs, procéduraux et contextuels nécessaires à la réalisation de la production terminale.

A travers une succession de séquences se rapportant à la lecture de textes de même type, à l'entraînement à l'écrit, à la grammaire de texte, à la grammaire de phrase, au lexique, au vocabulaire, à la morphosyntaxe, à l'orthographe,... et centrées sur les processus de lecture - compréhension et de rédaction, il s'agit d'aider les apprenants dans la recherche et l'acquisition de connaissances indispensables à la réalisation du projet. Une assistance de type procédural pourrait être envisagée pour ceux qui n'ont pas atteint ou n'arrivent pas à un niveau de maîtrise suffisant.

A terme, les activités doivent déboucher sur un savoir construit. Aussi le rôle du professeur est d'être plus un conseiller qu'un enseignant, s'effaçant autant que possible devant les documents et supports à étudier, n'intervenant qu'en dernier recours, à la demande des apprenants.

« Les connaissances déclaratives sont spécifiques au contenu et concernant les concepts et les faits de même que la connaissance des modèles d'organisation et du genre (quoi apprendre).

« Les connaissances procédurales concernant les manières d'agir et de traiter les connaissances déclaratives, par exemple pour planifier (comment appliquer).

« Les connaissances contextuelles (ou connaissances de conditions relèvent des procédures spécifiques de décision en situation (contexte d'apprentissage : quand et pourquoi apprendre ou appliquer) » ?

(7) - François TOCHON, "Didactique du français", ESF, Paris, 1992

« Le principe des techniques de facilitation procédure est extrêmement simple et n'a lui-même rien d'extraordinaire : il consiste par exemple à «entraîner» les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations. (...)

« Les activités de facilitations procédurales sont centrées sur des capacités très locales mais extrêmement importantes qui, si elles ne sont pas suffisamment maîtrisées, risquent de mobiliser pendant un certain temps l'énergie du sujet, et donc de lui faire perdre le fil de son discours. »

(8) - Michel CHAROLLES, in revue Pratiques N°48.

4 - Finalisation

La finalisation se concrétise sous la forme d'une réécriture (ou de plusieurs réécritures successives, si cela s'avère nécessaire, avec retour à la phase III, le cas échéant) du premier jet avant la rédaction finale.

M1 - Révision (Traitement des problèmes de cohérence)

La révision (au sens de revue) sous forme d'une lecture critique qui vise à réorganiser des passages entiers, à modifier les idées ou les orientations

essentielles, à ajouter des détails et des précisions lorsque l'on éprouve le besoin d'étoffer le sujet, d'éliminer les effets d'incompréhension... Elle prend en charge les problèmes de cohérence. Elle peut prendre beaucoup de temps et exiger de nombreuses versions mais c'est une étape capitale qu'il convient de ne pas négliger ou d'éviter.

M2 – Mise au point rédactionnelle (Traitement des problèmes de cohésion)

La mise au point rédactionnelle du texte consiste à étudier la structure des phrases (ponctuation correcte, clarté des références, succession logique des phrases, recherche des organisateurs textuels permettant des transitions...), à choisir le mot juste et à vérifier l'orthographe. Elle traite aussi des problèmes de cohésion.

M3 – Mise en forme (Traitement des aspects matériels)

Il est important d'insister sur les aspects matériels de la production finale lors de la rédaction définitive : choix et nature du support, lisibilité, mise en page.

5 – Évaluation

Dans le cadre du projet didactique, l'évaluation est plus qu'un simple contrôle de conformité à des objectifs et des résultats souvent préétablis. Elle donne lieu à un compte rendu (sorte de bilan qui permet de vérifier l'efficacité de l'enseignement apprentissage mis en place), à une évaluation du produit final (mesure de la qualité globale et des effets de cet enseignement /

apprentissage) et à une évaluation de la compétence terminale (validation pédagogique et didactique du projet).

6 - Socialisation

L'évaluation conduit logiquement à un certain nombre de constats et de conclusions qui contribuent à finaliser le projet par une mise en forme définitive en fonction du résultat obtenu (il s'agit d'obtenir un produit fini, exempt de défauts majeurs) et par une socialisation sous une forme appropriée et selon les ressources disponibles (recueil, journal scolaire, affichage, exposition...) passant ainsi d'un produit scolaire - à usage interne et exclusivement destiné au professeur correcteur, unique lecteur - à un produit socialisé, à diffusion moins restreinte et plus valorisante.

VI. Configuration des projets

① Projet 1 (Pages 13 à 50)

1 - Lancement et motivation

M1 - Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème

« Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque ».

M2 - Problématisation globale

*Anticipation sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis mais aussi les difficultés des élèves.

- *Qu'est-ce qu'un dossier documentaire ?*
- *Quelles sont les situations dans lesquelles on est amené à concevoir et à réaliser un dossier documentaire ?*
- *Comment concevoir un dossier documentaire ?*

- *Qu'appelle-t-on une grande réalisation scientifique ? technique ?*
- *Qu'est-ce qu'un panneau d'information ?*
- *Quelles sont les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque ?*
- ...

M3 - Négociation collective

*** Définition du contexte de communication**

- *A qui est destiné le dossier documentaire ?*
- *A quoi va-t-il servir ?*
- *Quel est son contenu ?*
- *Qui va élaborer le contenu ?*
- *Quelle forme lui donner ?*
- ...

*** Choix du thème, du contenu et de la forme du produit**

terminal.

M4 - Évaluation diagnostique (page 14)

*** Support : *Les graisses au banc des accusés***

- *Que savent réellement les élèves à propos de ... ?*
- *Quelles sont leurs difficultés à propos de ... ?*

*** Élaboration commune des premiers critères de réussite**

du produit terminal.

2 - Mise en projet

M1 - Recherche I & D (idées et documents)

* Groupement et tri de textes afin de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du produit.

* Co-élaboration des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d'écriture.

M2 - Mise en chantier

* Rédaction du premier jet.

* Confrontation des productions

- * Élaboration de la grille d'évaluation.

3 - Mise en œuvre

Séquence 1

« Présenter un fait, une notion, un phénomène »

① Compréhension

(Présentation du thème; mise en relief des caractéristiques essentielles ; recherche I & D -idées, informations et documentation- ...)

Supports

1 - *La société des abeilles* (page 15)

2 - *Les relations dans un écosystème* (page17)

3 - *La cellule animale* (page19)

4 - *La science* (page20)

② Expression

Entraînement à l'écrit : réalisation d'un mini dossier documentaire à partir d'un support textuel "*L'ONU et ses satellites*" (pages 21-22)

③ Outils linguistiques

(Choix des moyens linguistiques adaptés à la maîtrise du savoir-faire à étudier et appropriation à partir de textes ou de micro-textes en relation avec le modèle discursif dominant et la thématique du programme)

1 - *La tournure présentative au service de l'explication*
(page 36)

2 - *L'emploi des mots génériques ou spécifiques* (page 37)

3 - *La progression thématique* (page 38)

4 - *Condenser l'information* (page 38)

5 - *La formation des mots savants* (page 23) - activité complémentaire -

④ **Synthèse**

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ **Évaluation formative**

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation

⑥ **Élargissement**

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 2

« Démontrer, prouver un fait »

① **Compréhension**

Supports

1 - *Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique* (page 24)

2 - *Manipulation du vivant* (page 26)

② **Expression**

- Élaboration des grandes lignes d'un exposé oral (page 25)
- Compte rendu de lecture (page 27)
- Organisation d'un débat (page 28)

③ **Outils linguistiques**

1 - *Le vocabulaire du raisonnement* (page 40)

2 - *L'expression de la cause et de la conséquence* (page 42)

3 - *Les champs lexicaux* (page 43)

4 - Activités complémentaires :

- *Les séismes* - Texte avec questionnaire (pages 29-30)

- *La ponctuation* (pages 30-32)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation formative

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation.
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation.

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 3

« *Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques* »

① Compréhension

Supports

1 - *Les trois clés de la génétique* (page 33)

2 - *Les graisses au banc des accusés* (page 14)

[reprise du document ayant servi à l'évaluation diagnostique pour une analyse détaillée et approfondie]

② Expression

- Exposé oral à partir d'un texte étudié en classe (page 35)
- Production d'un texte informatif et explication à la fois sur le thème au choix (page 35)

③ Outils linguistiques

1 - *Les reformulations explicatives* (page 45)

2 - *L'usage du gérondif pour indiquer la réalité d'un fait*

(page 46)

3 - *L'emploi du conditionnel* (page 47)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation certificative

* Support : *Nous serons près de 7 milliards en 2020* (page 48)

⑥ **Élargissement**

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

4 - Finalisation du projet

M1 - Révision (=revue) (Traitement des problèmes de cohérence)

* Lecture critique du produit (réorganisation de passages entiers, modification des idées ou orientations essentielles, ajout de précisions ou suppression de détails superflus, élimination des effets d'incompréhension...).

M2 - Mise au point rédactionnelle (Traitement des problèmes de cohésion)

* Étude de la structure des phrases (ponctuation correcte, clarté des références, succession logique des phrases, recherche des organisateurs textuels...).

* Choix du vocabulaire adéquat (mot juste, expression appropriée...).

* Vérification de l'orthographe

M3 - Mise en forme (Traitement des aspects matériels)

* Choix et nature du support

* Lisibilité

* Mise en page

5 - Évaluation du projet

M1 - Compte rendu (bilan)

M2 - Évaluation du produit final

M3 - Validation du projet

6 – Socialisation du produit

*Diffusion du produit final sous une forme appropriée et selon les ressources disponibles (recueil, journal scolaire, affichage, exposition...).

② Projet 2 (Pages 51 à 85)

1 – Lancement et motivation

M1 – Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème

« *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes* ».

M2 – Problématisation globale

*Anticipation sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis mais aussi les difficultés des élèves.

- *Qu'est-ce qu'une mise en scène ?*
- *Qu'est-ce qu'un procès ?*
- *Quelles sont les situations dans lesquelles on est amené à mettre en scène un procès ?*
- *Comment mettre en scène un procès ?*
- *Qu'appelle-t-on valeurs humanistes ?*
- *Quelles sont les valeurs humanistes à défendre ?*
- ...

M3 – Négociation collective

*Définition du contexte de communication

- *A qui est destinée la mise en scène d'un procès ?*
- *A quoi va-t-elle servir ?*
- *Quel est son contenu ?*
- *Qui va élaborer le contenu ?*
- ...

*Choix du thème, du contenu et de la forme du produit terminal.

M4 – Évaluation diagnostique (page 52)

* Support : un article du Courrier de l'UNESCO
Nucléaire et développement durable

*Élaboration commune des premiers critères de réussite
du produit terminal

2 - Mise en projet

M1 - Recherche I & D (idées et documents)

* Groupement et tri de textes afin de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du produit.

* Co-élaboration des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d'écriture.

M2 - Mise en chantier

- * Rédaction du premier jet.
- * Confrontation des productions
- * Élaboration de la grille d'évaluation.

3 - Mise en œuvre

Séquence 1 « *Plaider une cause* »

① Compréhension

(Présentation du thème; mise en relief des caractéristiques essentielles ; recherche I & D -idées, informations et documentation- ...)

Supports

- 1 - *Plaidoyer pour l'action* (page 53)
- 2 - *Parrainer un enfant du bout - du - monde* (page 56)
- 3 - *Protéger le patrimoine* (page 58)

② Expression

- Faire l'éloge d'une personne héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable à partir d'un support textuel "*Éloge de*

la vie bédouine' de l'Émir Abdelkader (pages 60-61).

Au choix

- Rédaction d'un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national. (page 61)

③ Outils linguistiques

1 - *Énumération et gradation* (page 71)

2 - *Les relations logiques explicites* (page 72)

3 - *Les relations logiques implicites* (page 75)

4 -Activité complémentaire :

- *Plaidoyer pour un tourisme consensuel* -Texte avec questionnaire et illustration (pages 62-63)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation formative

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques :

- **Texte écho** : *La volonté de vivre* d'Abou -L- Qasim Ach-Chabbi (page 55)
- Poème : *Éloge de la vie bédouine* de l'Émir Abdelkader (page 60)

Séquence 2

« *Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.* »

① Compréhension

Supports

1 - *Dérive de la science* (page 64)

② **Expression**

- Composition d'un texte qui dénonce les OGM à partir d'un support textuel sur le même thème. (page 77)

③ **Outils linguistiques**

1 - *La reformulation* (page 76)

2 - Activités complémentaires :

- *Venise ou la kermesse frénétique* (page 66)

④ **Synthèse**

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ **Évaluation formative**

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation.
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation.

⑥ **Élargissement**

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 3

« *Débattre d'un sujet d'actualité* »

① **Compréhension**

Supports

1 - *Points de vue* (pages 67-68)

2 - *Cellules souches : aveu de fraude* (pages 79-80)

② **Expression**

- Simulation d'un débat en classe sur le nucléaire à partir de supports textuels sur le même thème. (page 68)

③ **Outils linguistiques**

1 - *Les modalités appréciatives* (page 78)

2 - *Les modalités à visée argumentative* (page 79)

3 - *Appréciation et jugement* (page 80)

4 - *L'antonymie* (pages 82-83)

5 - Activités complémentaires :

- Résumé de texte (page 70)

④ **Synthèse**

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ **Évaluation certificative**

- * Support : *Affiche Unicef* (page 84)

⑥ **Élargissement**

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

4 - Finalisation du projet

M1 - Révision (=revue) (Traitement des problèmes de cohérence)

- * Analyse critique du produit.

M2 - Mise au point rédactionnelle (Traitement des problèmes de cohésion)

- * Étude de la structure des répliques.
- * Choix du vocabulaire adéquat.

M3 - Mise en forme (Traitement des aspects matériels)

- * Choix et nature de la scène
- * Communicabilité
- * Mise en scène

5 - Évaluation du projet

M1 - Compte rendu (bilan)

M2 - Évaluation du produit final

M3 - Validation du projet

6 - Socialisation du produit

*Diffusion du produit final sous une forme appropriée et selon les ressources disponibles (spectacle, remise des prix, concours inter-classes...).

③ Projet 3 (Pages 86 à 151)

1 - Lancement et motivation

M1 - Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème

« Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves ».

M2 - Problématisation globale

*Anticipation sur le contenu et la forme du support.

- *Qu'est-ce qu'un lycée, un village, une ville ou un monde de rêve ?*
- *Quelles sont les situations dans lesquelles on est amené à présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves ?*
- *Comment présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves ?*
- ...

M3 - Négociation collective

*Définition du contexte de communication

- *A qui est destinée la présentation du lieu de ses rêves ?*
- *A quoi va-t-elle servir ?*
- *Quel est son contenu ?*
- *Qui va élaborer le contenu ?*
- *Quelle forme lui donner ?*
- ...

*Choix du thème, du contenu et de la forme du produit terminal.

M4 - Évaluation diagnostique (page 87)

* Support : Couverture d'un magazine hebdomadaire français

Votre vie en 2020

*Élaboration commune des premiers critères de réussite du produit terminal

2 - Mise en projet

M1 - Recherche I & D (idées et documents)

* Groupement et tri de textes afin de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du produit.

* Co-élaboration des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d'écriture.

M2 - Mise en chantier

* Rédaction du premier jet.

* Confrontation des productions

* Élaboration de la grille d'évaluation.

3 - Mise en œuvre

Séquence 1

« Rédiger un récit de voyage »

① Compréhension

(Présentation du thème; mise en relief des caractéristiques essentielles ; recherche I & D -idées, informations et documentation- ...)

Supports

1 - Carnet de voyage : *De Niamey à Gao* (pages 88-90)

2 - récit de voyage : *De Djelfa à Laghouat* (pages 92-95)

② Expression

Entraînement à l'écrit :

- Raconter un voyage en respectant l'ordre chronologique. (page 91)
- Rédaction, à l'aide d'un questionnaire, du récit d'un voyage marquant. (page 97)

③ Outils linguistiques

(Choix des moyens linguistiques adaptés à la maîtrise du savoir-faire à étudier et appropriation à partir de textes ou de micro-textes en relation avec le modèle discursif dominant et la thématique du programme)

1 - *Comparaison et métaphore* (page 141)

2 - *La subordonnée relative* (pages 141-142)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation formative

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation (page 151)
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 2

« Produire un texte touristique à partir d'un reportage »

① Compréhension

Supports

1 - *Azeffoun, la mer et le reste* (pages 98-99)

2 - *Le départ pour l'exil* (pages 103-106)

② Expression

- Rédaction d'un petit texte pour présenter sa région et les changements intervenus dans les 10 dernières années (page 100)

- Rédaction puis présentation d'un texte pour visiter Oran ou un autre lieu au choix. (page 108)
- Activité complémentaire : Tracé de l'itinéraire d'un programme Omra à l'aide d'une carte géographique (page 111)

③ Outils linguistiques

1 - *La substitution lexicale* (pages 144-145)

2 - Activités complémentaires : Textes échos (pages 101-102)

- *Le petit village*
- *Césarée*
- *Biskra - Zaatcha*
- *Oran*
- *Ghardaïa*
- *Batna Les Aurès*
- *Constantine*
- *Tlemcen*

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation formative

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation.
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation.

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 3

« Rédiger un texte d'anticipation »

① Compréhension

Support

1 - *Winston, le prodige* (page 112-119)

② Expression

- Adaptation d'une nouvelle étudiée en classe et interprétation (page 121)
- Discussion à partir de la nouvelle étudiée en classe (page 121)
- Débat à partir de la nouvelle étudiée en classe (page 121)
- Production : rédaction d'un texte d'anticipation (page 123)

③ Outils linguistiques

1 - *L'expression de l'objectivité et de la subjectivité* (page 146)

2 - Activité complémentaire :

- Texte écho - Poème avec questionnaire : *Le cancre* (page 122)
- Fiche de lecture d'une nouvelle " galerie des célébrités" à partir d'une fiche méthodologique (pages 124-126)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 4

« *Imaginer et présenter le monde de demain* »

① Compréhension

Support
127-131) 1 - *Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020* (pages

② Expression

- Raconter son lever en ponctuant le récit oral avec une gestuelle expressive (page 132)
- Production : faire le récit d'un moment agréable - repas, fête, rencontre, promenade... (page 133)
- Raconter une activité au choix (page 134)
- Production : Raconter le moment où on peut se consacrer à ses loisirs... (page 134)

③ Outils linguistiques

1 - *Le vocabulaire de l'hypothèse* (pages 147-148)

2 - *Le vocabulaire de l'avenir* (page 149)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation certificative

* Support : *Le cerveau* (page 150)

⑥ Élargissement

- Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)
- **Activité complémentaire** : compréhension et production - *De quoi sera fait demain ?* (pages 135-136)
- Dossier - Pour en savoir plus (pages 137-140)

Texte 1 - *2006-2016, ces inventions vont changer nos vies*

Texte 2 - *Un airbus avec salle de sport*

Texte 3 - *OGM : une fraise aussi grosse qu'un melon*

Texte 4 - *Avion à hydrogène ou dirigeable électrique ?*

Texte 5 - À 200 km/h dans la voiture sans pilote

4 - Finalisation du projet

M1 - Révision (=revue) (Traitement des problèmes de cohérence)

- *Lecture critique du produit

M2 - Mise au point rédactionnelle (Traitement des problèmes de cohésion)

- *Étude de la structure des phrases
- *Choix du vocabulaire adéquat (mot juste, expression appropriée...).
- *Vérification de l'orthographe

M3 - Mise en forme (Traitement des aspects matériels)

- *Choix et nature du support
- *Lisibilité
- *Mise en page

5 - Évaluation du projet

M1 - Compte rendu (bilan)

M2 - Évaluation du produit final

M3 - Validation du projet

6 - Socialisation du produit

- * Diffusion du produit final sous une forme appropriée et selon les ressources disponibles (recueil, journal scolaire, affichage, exposition ...).

④ Projet 4 (Pages 152 à 198)

1 - Lancement et motivation

M1 – Présentation du projet sous la forme d'une situation-problème
« *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir* ».

M2 – Problématisation globale

* Anticipation sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis mais aussi les difficultés des élèves.

- *Qu'est-ce qu'un spectacle ?*
- *Quelles sont les situations dans lesquelles on est amené à concevoir et à réaliser un spectacle ?*
- *Comment concevoir un spectacle ?*
- *Que veut dire émouvoir ?*
- *Que veut dire donner à réfléchir ?*
- ...

M3 – Négociation collective

* Définition du contexte de communication

- *A qui est destiné le spectacle ?*
- *A quoi va-t-il servir ?*
- *Quel est son contenu ?*
- *Qui va élaborer le contenu ?*
- *Quelle forme lui donner ?*
- ...

* Choix du thème, du contenu et de la forme du produit terminal.

M4 – Évaluation diagnostique (page 153)

* Support : *Suivez le guide*

- Que savent réellement les élèves à propos du texte théâtral, de la mise en scène, des jeux de scène ... ?
- Quelles sont leurs difficultés à ce propos ?

* Élaboration commune des premiers critères de réussite du produit terminal

2 – Mise en projet

M1 – Recherche I & D (idées et documents)

- * Groupement et tri de textes afin de dégager les caractéristiques discursives et textuelles du produit.

- * Co-élaboration des critères de réussite par la transformation des caractéristiques discursives et textuelles en contraintes d'écriture.

M2 - Mise en chantier

- * Rédaction du premier jet.
- * Confrontation des productions
- * Élaboration de la grille d'évaluation.

3 - Mise en œuvre

Séquence 1

« *Scénariser un texte* »

① Compréhension

Supports

1 - *Monsieur Moi* (pages 154-155)

2 - *Le Cid* - synopsis (page 160)

② Expression

- Entraînement oral et gestuel : Jeu d'une scène étudiée (page 160)
- Production : Adaptation d'un texte à la scène à partir d'un support textuel "*Soyez moderne, que diable !*" (page 165)

③ Outils linguistiques

1 - *Les tournures interrogatives et exclamatives* (page 180)

2 - *Le vocabulaire spatio-temporel* (pages 180-181)

④ Activités complémentaires : Sketchs

1 - Compréhension

- *L'appel* (page 166)

- *Avoir ou ne pas avoir quelque chose* (page 167)
- *Divers* (page 168)
- *L'agence de voyage* (page 169)

2 - Expression

- Organisation d'un débat autour de l'interprétation des sketches (page 171)

3 - Production

- Rédaction d'une suite à l'un des sketches proposés (page 171)

⑤ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑥ Évaluation formative (pages 196-198)

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation

⑦ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 2

« *Élaborer une saynète à partir d'une bande dessinée* »

① Compréhension

Support iconique

1 - *Dialogue de sourds* (page 172)

② Expression

- Écriture et interprétation scénique d'un sketch à partir d'un support iconique (page 173)

③ Outils linguistiques

1 - *Le discours rapporté* (pages 185-187)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation formative (pages 196-198)

- Élaboration progressive de la grille d'évaluation.
- Repérage des dysfonctionnements et remédiation.

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

Séquence 3

« Transposer un récit en dialogue »

① Compréhension

Support

1 - *Pinocchio le robot* (page 174-177)

② Expression

- Production : résumé d'un conte sous la forme d'un synopsis puis sa transposition dans le monde moderne ou futuriste et enfin scénarisation d'un court extrait (page 179)

③ Outils linguistiques

1 - *La caractérisation* (pages 188-190)

2 - *Distribution du temps par rapport à un moment énonciatif* (pages 192-193)

3 - *L'emploi du conditionnel* (page 47)

④ Synthèse

Retour au projet pour réinvestissement et mise au point.

⑤ Évaluation certificative

* Support : *Une classe agitée* (page 194)

Didascalies

- *M. Cordier, douze ans, baisse le nez vers son cahier.*
- *Toute la classe attend la réponse de l'élève Tronche. Topaze se penche sur lui.*

- *Il écrit sur la deuxième ligne : Composition de morale. A ce moment, l'élève Séguédille, assis au fond à droite, accomplit l'exploit qu'il préparait depuis son entrée. Avec un fil de caoutchouc, il lance un morceau de papier roulé qui va frapper le tableau à côté de Topaze. Le professeur se retourne brusquement, comme mû par un ressort. Les yeux fermés, la barbe hérissée, il tend un index menaçant vers la gauche de la classe et crie.*
- *Éclat de rire général accompagné d'une ritournelle de boîte à musique.*
- *Les enfants vont à leur place où ils restent debout, les bras croisés, à côté de leur banc. Topaze, debout sur l'estrade, attend que cette manœuvre soit terminée. Alors les enfants s'assoient. Ils ouvrent leurs serviettes ; ils sortent des cahiers, des livres. Quelques-uns bavardent. Topaze immobile, surveille tout ce mouvement d'air sévère.*
- *Remue-ménage. On ouvre des cahiers. Topaze se lève, va au tableau, prend la craie, et écrit en grosses lettres : Mercredi 17 janvier... A ce moment, au dernier banc, avec des chuchotements irrités, deux élèves échangent quelques horions.*
- *Toute la classe rit.*

Texte à compléter

Une classe agitée

Topaze est professeur à la pension Muche.

Scène XII

[...]

Topaze, *voix autoritaire*.- Monsieur Cordier, vous croyez-vous sur une place publique ?

[...]

Topaze.- Monsieur Jusserand, aujourd'hui encore vous avez négligé d'arracher la feuille quotidienne. *(Il montre le calendrier)*. Je vous retire le calendrier.

Jusserand, *écoeuré*.- Ben vrai !

Topaze, *sévèrement*.- Silence, monsieur ! *(Puis avec une bienveillance épanouie)*. Monsieur Blondet, vos notes de cette semaine sont excellentes, je vous confie le calendrier. Dépouillez-le donc aussitôt de cette feuille périmée.

Blondet.- Merci, m'sieur !

[...]

Topaze, *solennel*.- Demain matin, de huit heures et demie à neuf heures et demie, composition de morale. Inscrivez, je vous prie, la date de ce concours sur vos cahiers de texte individuels.

[...]

Topaze, *au tableau sans tourner la tête*.- Monsieur Kerguézec, je n'ai pas besoin de tourner la tête pour savoir que c'est vous qui troublez la classe...

[...]

Topaze.- Kerguézec ! A la porte...Je vous ai vu. *(Silence de mort. L'élève Séguédille, la tête baissée, rigole doucement)*. Kerguézec, inutile de vous cacher. Je vous ordonne d sortir. *(Silence)*. Où est Kerguézec ?

L'élève Cordier, *il se lève timidement*.- Sieur, il est absent depuis trois jours...

Topaze, *démonté*.- Ah ! Il est absent ? Eh bien soit, il est absent. Quant à vous, monsieur Cordier, je vous conseille de ne pas faire la forte tête. Allons, écrivez. *(Un silence, Topaze est allé se rasseoir à sa chaire. Et il commence sa leçon)*. Pour nous préparer à la composition de morale qui aura lieu *(Il montre l'inscription au tableau)* demain mercredi, nous allons faire aujourd'hui, oralement, une sorte de révision générale. Toutefois, avant de commencer cette

révision, je veux parler à l'un d'entre vous, à celui qui depuis quelques jours trouble nos classes par une musique inopportune. Je le prie, pour la dernière fois, de ne point recommencer aujourd'hui sa petite plaisanterie que je lui pardonne bien volontiers. Je suis sûr qu'il a compris et que je n'aurai pas fait appel en vain à son sens moral. *(Un très court silence. Puis la musique commence, plus ironique que jamais. Topaze rougit de colère, mais se contient).* Bine : désormais, j'ai les mains libres. *(Un silence).* Travaillons. (...) Voyons. *(Il cherche un nom sur son carnet).* Élève Tronche-Bobine... *(L'élève Tronche-Bobine se lève, il est emmitouflé de cache-nez ; il a des bas à grosses côtes, et un sweater de laine sous sa blouse).*

Pour réussir dans la vie, c'est-à-dire pour y occuper une situation qui corresponde à votre mérite, que faut-il faire ?

L'élève Tronche réfléchit fortement.- Il faut faire attention.

Topaze.- Si vous voulez. Il faut faire...attention à quoi ?

L'élève Tronche, décisif.- Aux courants d'air.

[...]

Topaze, *il frappe à petits coups rapides sur son bureau pour rétablir le silence.*- Élève Tronche, ce que vous dites n'est pas entièrement absurde, puisque vous répétez un conseil que vous a donné madame votre mère, mais vous ne touchez pas au fond même de la question. Pour réussir dans la vie, il faut être...Il faut être ?... *(L'élève Tronche sue horriblement, plusieurs élèves lèvent le doigt pour répondre en disant : « M'sieu...M'sieu... » . Topaze repousse ces avances).* Laissez répondre celui que j'interroge. Élève Tronche, votre dernière note fut un zéro. Essayez de l'améliorer... Il faut être ho...ho...

[...]

L'élève Tronche, perdu.- Horrible !

[...]

Topaze, découragé.- Zéro, asseyez-vous. *(Il inscrit le zéro).* Il faut être honnête.

Marcel Pagnol | *Topaze* |

Questions

1. Que révèlent les didascalies sur le lieu, l'époque, le décor ?
2. Après avoir lu le texte, rétablissez les didascalies qui vous sont données dans le désordre.
3. Imaginez une suite à cette scène.

⑥ Élargissement

Étude de textes poétiques (Voir pages 200 à 222)

4 - Finalisation du projet

M1 - Révision (=revue) (Traitement des problèmes de cohérence)

*Analyse critique du produit (réorganisation de passages entiers, modification des idées ou orientations essentielles, ajout

de précisions ou suppression de détails superflus, élimination des effets d'incompréhension...).

M2 - Mise au point scénique (Traitement des problèmes de cohésion)

*Étude de la structure des répliques (ponctuation correcte, clarté des références, succession logique des phrases, recherche des organisateurs textuels...).

*Choix du vocabulaire adéquat (mot juste, expression appropriée...).

M3 - Mise en forme (Traitement des aspects matériels)

*Choix et nature du décor, des accessoires...

*Communicabilité

*Mise en scène

5 - Évaluation du projet

M1 - Compte rendu (bilan)

M2 - Évaluation du produit final

M3 - Validation du projet

6 - Socialisation du produit

*Diffusion du produit final sous une forme appropriée et selon les ressources disponibles (spectacle, Youm El Ilm, Distribution des prix, Concours inter-classes...).

VII. Le fait poétique

Pour que le fait poétique joue pleinement son rôle dans l'institution scolaire, qu'il soit comme une ouverture à la liberté de l'esprit, une initiative au plaisir du texte et à la joie créatrice, il est évidemment nécessaire de ne rien faire qui puisse, aux yeux des élèves, le laisser apparaître comme une activité obligatoire, indistincte au milieu des autres.

Le "poème", texte généralement court, ne tolère pas une lecture hâtive ou une mémorisation mécanique. Il lui faut un recueillement sans égal et davantage de soins. Les textes poétiques en classe ne porteront leurs fruits que si leur traitement est ressenti comme une activité de plaisir, où chacun aime participer, même si ce n'est qu'une contribution modeste comme "l'écoute attentive".

C'est pour cette raison que le "fait poétique" est une activité qui traverse tout le programme et qui se concrétise dans ce manuel comme un catalyseur d'émotions.

Pour traiter du fait poétique, de nombreuses activités sont possibles :

- Utilisation d'enregistrements de poèmes par des comédiens professionnels ;
- Utilisation d'enregistrements de poèmes mis en musique et chantés par des professionnels ;
- Utilisation de montage de lecture : poèmes dits sur fond musical et simultanément une projection de diapositives ou de transparents sur le thème choisi. (Les diapositives ou les transparents peuvent être fabriqués en classe ou projetés grâce à un rétroprojecteur ou un DataShow).
- Atelier de création poétique.

De toute façon il est fondamental que l'élève soit maître de ses choix en fonction de ses désirs et de sa sensibilité et cela de plusieurs manières :

- Liberté d'apprendre ou de ne pas apprendre un texte (Évitons les dictions bâclées, les poèmes ânonnés et la souffrance de l'élève "obligé" de réciter ce qu'il n'aime pas et qu'il n'a pas appris par cœur).

- Liberté de dire ou de ne pas dire un texte. L'élève ayant appris un texte par plaisir aura du plaisir à le dire devant ses camarades. Mais cela doit venir de lui-même et non d'un acte autoritaire dans le cadre d'une action pédagogique rituelle et pesante comme la fameuse "récitation".
- Liberté de choisir son texte en fonction de sa personnalité.

Le fait poétique comme pratique de classe c'est la liberté debout, l'école buissonnière en classe !

Textes inclus dans les projets

1 - <i>La volonté de vivre</i> (Abou -L-Qasim Ach Chabbi)	page 55
2 - <i>Éloge de la vie bédouine</i> (Émir Abdelkader)	page 60
3 - <i>Le petit village</i> (C. Ramuz)	page 101
4 - <i>L'Algérie belle et rebelle</i> (B. Bessaïeh)	page 101
5 - <i>Le cancre</i> (J. Prévert)	page 122
6 - <i>Nantes</i> (Barbara)	page 183
7 - <i>Le corbeau et le renard</i> (Jean de La Fontaine)	page 185

Carte blanche

Activité créatrice : *La carte à poèmes*

En groupe réduit (3 élèves) ou en grand groupe (7, 9, 11 élèves) avec un nombre impair, ce qui permet au groupe de régler les litiges entre les pairs grâce au vote. Une bonne manière de régler une éventuelle situation - problème d'ordre relationnel (social).

Cette activité se réalise sur le principe du jeu de cartes. Il s'agit simplement de distribuer à chaque élève 5 cartes. Sur chaque carte est inscrit un bout de phrase, une expression... Avec ces 5 cartes que l'élève a en main, il doit proposer un poème. Il a toute latitude de disposer les cartes dans l'ordre qu'il préfère. Il peut changer de carte en abandonnant celle qui ne l'arrange pas et piocher dans le reste du paquet.

Voici un exemple de cartes :

Une fleur au Sahara

Le silence est pesant

Ce sac pèse lourd

Avant le fleuve il y a

Les buissons dansent sous lune

La terre bat comme une
pendule

Elle court, elle mange, elle boit,
elle dort

Un petit oiseau noir

Le soleil se masque le visage

La lune est roulée dans la
farine

Les étoiles rêvent de fleurs

Dans le ruisseau clair

Des papillons de soie

N.B. : Les poèmes des élèves mis bout à bout dans un ordre à chaque fois différent peuvent donner naissance à un long poème, résultat d'une création collective.

Florilège

1. <i>Némo</i> (G. Fourest)	page 200
2. <i>La colombe poignardée et le jet d'eau</i> (G. Apollinaire)	page 201
3. <i>Alger la rouge</i> (Henri Kréa)	page 202
4. <i>Algérie</i> (Nadia Guendouz)	page 203
5. <i>Argile</i> (Nordine Tidafi)	page 204
6. <i>Aroubi</i> (Bachir Hadj Ali)	page 204
7. <i>Ils vont dans la légende</i> (Malek Haddad)	page 205
8. <i>Le combat algérien</i> (Jean el Mouhouv Amrouche)	page 207
9. <i>Le héros national</i> (Jamal Amrani)	page 210
10. <i>Les yeux de la certitude</i> (Laadi Flici)	page 211
11. <i>L'imparfait et le présent</i> (Hocine Bouzaher)	page 212
12. <i>Préface</i> (Messaour Boulanouar)	page 213
13. <i>Prison de mes frères</i> (Ahmed Taleb Ibrahimi)	page 214
14. <i>Si tu es</i> (Zhor Zerari)	page 217
15. <i>Soleil de novembre</i> (Anna Gréki)	page 218
16. <i>Sur la terre, errante</i> (Mohamed Dib)	page 218
17. <i>L'école</i> (J. Charpentreau)	page 220

18. <i>L'Algérie belle et rebelle</i> (Boualem Bessaïeh)	page 221
19. <i>Le paon</i> (Jules Renard)	page 222

Index des textes

1. La société des abeilles	page 15
2. Les relations dans un écosystème	page 17
3. la cellule animale	page 19
4. La science	page 20
5. Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique	page 24
6. Manipulation du vivant	page 26
7. Les séismes	page 29
8. Trois clés de la génétique	page 33
9. Nucléaire et développement durable	page 52
10. Plaidoyer pour l'action	page 53
11. Parrainer un enfant du bout-du-monde	page 56
12. Protéger le patrimoine	page 58
13. Plaidoyer pour un tourisme consensuel	page 62
14. Dérive de la science	page 64
15. Venise ou la kermesse frénétique	page 66
16. La solution des petits réacteurs	page 67
17. La peste et le choléra	page 67
18. Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?	page 69
19. Que mangerons - nous demain ?	page 77
20. De Niamey à Gao	page 88

21. De Djelfa à Laghouat	page 92
22. Azeffoun, la mer et le reste	page 98
23. Le départ pour l'exil	page 103
24. Carnaval de Venise	page 108
25. De Maghnia à El Kala -Oran	page 109
26. Winston le prodige	page 112
27. Galerie des célébrités	page 124
28. Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020	page 127
29. De quoi sera fait demain ?	page 135
30. Suivez le guide	page 153
31. Monsieur Moi	page 154
32. Le Cid	page 160
33. Sketchs	page 166
34. Pinocchio le robot	page 174
35. Une classe agitée	page 194

Textes inclus dans les exercices

1. Les mouches	page 74
2. Miss Dolly a les joues trop rondes	page 78
3. Cellules souches : aveu de fraude	page 80
4. La stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique	page 143
5. Suicide collectif dans l'espace	page 145
6. L'image de synthèse	page 147
7. Scène de famille	page 182
8. L'espace, des pionniers à la croisière	page 193

Analyse de textes complémentaires

1. Projet 1 - Séquence 2 - <i>Les séismes</i>	page 29
2. Projet 2 - Séquence 1 - <i>plaidoyer pour un tourisme consensuel</i>	page 62
3. Projet 2 - Séquence 2 - <i>Le nucléaire, parade à l'effet de serre</i>	page 69
4. Projet 3 - Séquence 3 - <i>Le cancer</i>	page 123
5. Projet 3 - Séquence 4 - <i>De quoi sera fait demain ?</i>	page 135
6. Projet 4 - Séquence 1 - <i>Sketchs</i>	page 166

Documents

Texte original (page 33 du manuel)

Trois clés de la génétique

De l'ADN aux manipulations les plus «courantes», quelques explications aussi simples que possible.

1. Qu'est-ce qu'un gène?

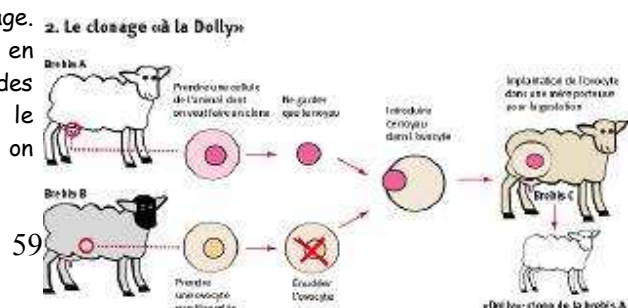
1. Qu'est-ce qu'un gène?

Notre corps est formé de cellules contenant chacune un noyau, où se niche l'ADN (acide désoxyribonucléique). Cette immense molécule ressemble à une sorte d'échelle torsadée (la fameuse «double hélice»). Habituellement pelotonnée sur elle-même pour former des tortillons enchevêtrés les uns aux autres, elle se scinde en 23 paires de chromosomes homologues (l'un hérité de la mère et l'autre du père), lorsque la cellule se divise. Cette «échelle» d'ADN compte quelque trois milliards de «barreaux». Ils sont composés de quatre bases différentes — l'adénine (A en rouge), la thymine (T en bleu), la cytosine (C en vert) et la guanine (G en jaune) —, qui s'associent toujours de la même manière (A avec T et C avec G). Environ 95% de la molécule semble n'avoir aucune fonction, tandis que les 5% restants contiennent quelque 100 000 gènes. Ces bouts d'ADN, tellement petits qu'ils sont invisibles au microscope, sont faits de plusieurs centaines de milliers de «barreaux». La manière dont les quatre bases s'y enchaînent constitue un genre de message codé: en suivant ces instructions, les cellules fabriquent les protéines qui nous font tels que nous sommes.

«double hélice»). Habituellement pelotonnée sur elle-même pour former des tortillons enchevêtrés les uns aux autres, elle se scinde en 23 paires de chromosomes homologues (l'un hérité de la mère et l'autre du père), lorsque la cellule se divise. Cette «échelle» d'ADN compte quelque trois milliards de «barreaux». Ils sont composés de quatre bases différentes — l'adénine (A en rouge), la thymine (T en bleu), la cytosine (C en vert) et la guanine (G en jaune) —, qui s'associent toujours de la même manière (A avec T et C avec G). Environ 95% de la molécule semble n'avoir aucune fonction, tandis que les 5% restants contiennent quelque 100 000 gènes. Ces bouts d'ADN, tellement petits qu'ils sont invisibles au microscope, sont faits de plusieurs centaines de milliers de «barreaux». La manière dont les quatre bases s'y enchaînent constitue un genre de message codé: en suivant ces instructions, les cellules fabriquent les protéines qui nous font tels que nous sommes.

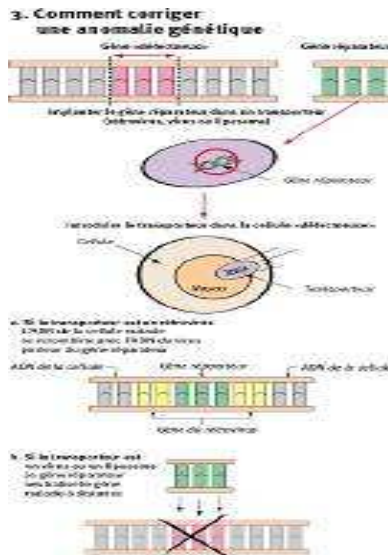
2. Le clonage «à la Dolly»

Il existe plusieurs méthodes de clonage. Mais jusqu'à la naissance de la brebis Dolly, en juillet 1996, il fallait avoir recours à des embryons-éprouvettes issus — comme tout le monde — d'un ovule et d'un spermatozoïde: on



«coupait» par exemple lesdits embryons en deux avant d'implanter chaque moitié dans une mère porteuse pour obtenir deux clones.

Si la recette de fabrication de Dolly est révolutionnaire, c'est parce qu'elle ne nécessite pas le passage par un embryon «normal», c'est-à-dire issu d'un ovule et d'un spermatozoïde: la brebis vedette des années 90 est née du «mariage» d'un ovule dénucléé et d'une cellule adulte prélevée sur la brebis dont on voulait faire le clone.



3. Comment corriger une anomalie génétique

Plus de 4 000 maladies génétiques sont responsables du tiers de la mortalité infantile dans les pays développés. Lorsque les gènes «défectueux» sont identifiés, on peut tenter de les «réparer» en recourant à la thérapie génique. Cette technique encore balbutiante consiste à injecter des gènes «sains» dans les cellules malades. Mais, étant donnée la taille minuscule des cellules et des gènes, il est impossible de le faire «à la main», comme dans une opération chirurgicale. Les chercheurs ont donc recours à des vecteurs: virus ou rétrovirus (famille particulière de virus) désactivés, ou liposomes. Ces transporteurs de «bons» gènes s'introduisent par eux-mêmes dans les cellules cibles du malade. Aussi prometteuse que soient ces techniques, aucune d'entre elles n'a jusqu'à présent permis de traiter de manière certaine une quelconque maladie.

Le Courrier de l'UNESCO | mai 2000 |

Texte original de Marcel Pagnol (page 194)

Une classe agitée

Topaze est professeur à la pension Muche.

Scène XII

Les enfants vont à leur place où ils restent debout, les bras croisés, à côté de leur banc. Topaze, debout sur l'estrade, attend que cette manœuvre soit terminée. Alors les enfants s'assoient. Ils ouvrent leurs serviettes ; ils sortent des cahiers, des livres. Quelques-uns bavardent. Topaze immobile, surveille tout ce mouvement d'air sévère.

Topaze, voix autoritaire.- Monsieur Cordier, vous croyez-vous sur une place publique ?

M. Cordier, douze ans, baisse le nez vers son cahier.

Topaze.- Monsieur Jusserand, aujourd'hui encore vous avez négligé d'arracher la feuille quotidienne. *(Il montre le calendrier).* Je vous retire le calendrier.

Jusserand, écoeuré.- Ben vrai !

Topaze, sévèrement.- Silence, monsieur ! *(Puis avec une bienveillance épanouie).* Monsieur Blondet, vos notes de cette semaine sont excellentes, je vous confie le calendrier. Dépouillez-le donc aussitôt de cette feuille périmée.

Blondet.- Merci, m'sieur !

M. Blondet va arracher la feuille qu'il jette dans le panier à papiers. Cependant, Topaze est allé s'asseoir à sa chaire. (...) Il ouvre ses tiroirs et en sort divers

accessoires ; carnets de notes, porte-plume, etc. On voit sous la chaire, entre le bas d'un pantalon luisant et des bottines à boutons, ses chaussettes de coton blanc. Un silence.

Topaze, solennel.- Demain matin, de huit heures et demie à neuf heures et demie, composition de morale. Inscrivez, je vous prie, la date de ce concours sur vos cahiers de texte individuels.

Remue-ménage. On ouvre des cahiers. Topaze se lève, va au tableau, prend la craie, et écrit en grosses lettres :

Mercredi 17 janvier...

A ce moment, au dernier banc, avec des chuchotements irrités, deux élèves échangent quelques horions.

Topaze, au tableau sans tourner la tête.- Monsieur Kerguézec, je n'ai pas besoin de tourner la tête pour savoir que c'est vous qui troublez la classe...

Il écrit sur la deuxième ligne : Composition de morale. A ce moment, l'élève Séguédille, assis au fond à droite, accomplit l'exploit qu'il préparait depuis son entrée. Avec un fil de caoutchouc, il lance un morceau de papier roulé qui va frapper le tableau à côté de Topaze. Le professeur se retourne brusquement, comme mû par un ressort. Les yeux fermés, la barbe hérissée, il tend un index menaçant vers la gauche de la classe et crie.

Topaze.- Kerguézec ! A la porte...Je vous ai vu. *(Silence de mort. L'élève Séguédille, la tête baissée, rigole doucement.)* Kerguézec, inutile de vous cacher. Je vous ordonne d sortir. *(Silence)*. Où est Kerguézec ?

L'élève Cordier, il se lève timidement.- Sieur, il est absent depuis trois jours...

Topaze, démonté.- Ah ! Il est absent ? Eh bien soit, il est absent. Quant à vous, monsieur Cordier, je vous conseille de ne pas faire la forte tête. Allons, écrivez. *(Un silence, Topaze est allé se rasseoir à sa chaire. Et il commence sa leçon)*. Pour nous préparer à la composition de morale qui aura lieu *(Il montre l'inscription au tableau)* demain mercredi, nous allons faire aujourd'hui, oralement, une sorte de révision générale. Toutefois, avant de commencer cette révision, je veux parler à l'un d'entre vous, à celui qui depuis quelques jours trouble nos classes par une musique inopportune. Je le prie, pour la dernière fois, de ne point recommencer aujourd'hui sa petite plaisanterie que je lui pardonne bien volontiers. Je suis sûr qu'il a compris et que je n'aurai pas fait appel en vain à son sens moral. *(Un très court silence. Puis la musique commence, plus ironique que jamais. Topaze rougit de colère, mais se contient)*. Bine : désormais, j'ai les mains libres. *(Un silence)*. Travaillons. (...) Voyons. *(Il cherche un nom sur son carnet)*. Élève Tronche-Bobine... *(L'élève Tronche-Bobine se lève, il est emmitouflé de cache-nez ; il a des bas à grosses côtes, et un sweater de laine sous sa blouse)*.

Pour réussir dans la vie, c'est-à-dire pour y occuper une situation qui corresponde à votre mérite, que faut-il faire ?

L'élève Tronche réfléchit fortement.- Il faut faire attention.

Topaze.- Si vous voulez. Il faut faire...attention à quoi ?

L'élève Tronche, décisif.- Aux courants d'air.

Toute la classe rit.

Topaze, *il frappe à petits coups rapides sur son bureau pour rétablir le silence.*- Élève Tronche, ce que vous dites n'est pas entièrement absurde, puisque vous répétez un conseil que vous a donné madame votre mère, mais vous ne touchez pas au fond même de la question. Pour réussir dans la vie, il faut être...Il faut être ?... (*L'élève Tronche sue horriblement, plusieurs élèves lèvent le doigt pour répondre en disant : «M'sieu...M'sieu...» . Topaze repousse ces avances*). Laissez répondre celui que j'interroge. Élève Tronche, votre dernière note fut un zéro. Essayez de l'améliorer...Il faut être ho...ho...

Toute la classe attend la réponse de l'élève Tronche. Topaze se penche sur lui.

L'élève Tronche, perdu.- Horrible !

Éclat de rire général accompagné d'une ritournelle de boîte à musique.

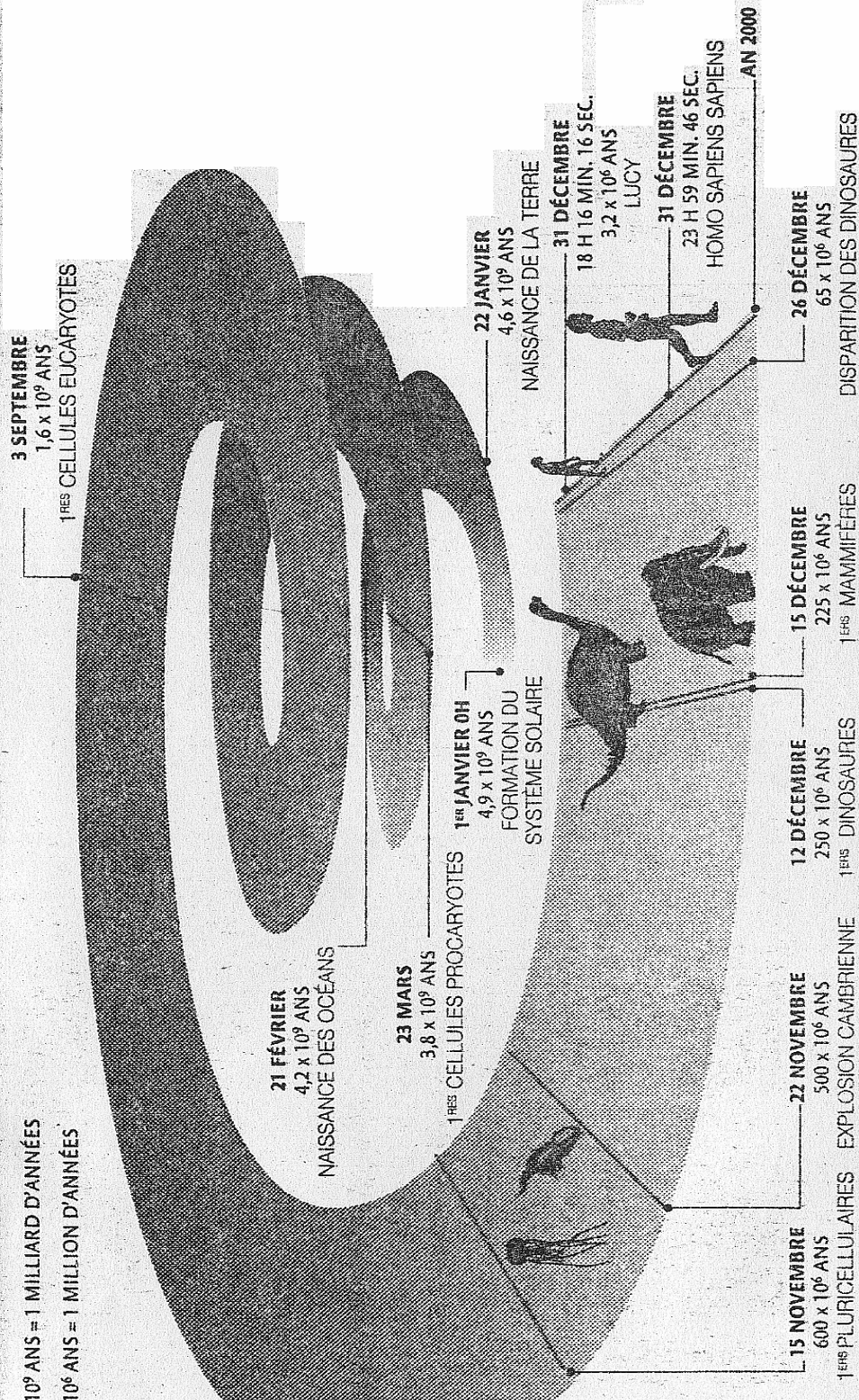
Topaze, découragé.- Zéro, asseyez-vous. (*Il inscrit le zéro*). Il faut être honnête

Marcel Pagnol | *Topaze* |

L'histoire du vivant en raccourci

10⁹ ANS = 1 MILLIARD D'ANNÉES

10⁶ ANS = 1 MILLION D'ANNÉES



Infographie : Le Monde

Si l'on contractait l'histoire de la Terre en une année, la formation du système solaire se plaçant au 1^{er} janvier à 0 heure et l'an 2000 au 31 décembre à minuit, la vie surgit dès le 23 mars, mais les premiers êtres multicellulaires n'apparaissent que le 15 novembre, et notre « cousine » Lucy le 31 décembre, en début de soirée.

Table des matières

I	Finalités du document	3
II	Fiche technique du manuel	5
III	Explicitation de l'appareil conceptuel	
	1 / Concept de "compétence"	9
	2 / Modélisation du concept d'intégration	11
	3 / la démarche du projet	12
	4 / L'évaluation	13
	5 / La situation - problème	14
	6 / Conclusion	15
IV	Pratique de classe	
	1 / Où l'on va ?	18
	2 / Observation et évaluation d'une séquence d'apprentissage	20
	3 / Observation et évaluation des travaux de groupe	21
V	Réalisation	
	1 / Principes méthodologiques	23
	2 / Stratégie de réalisation	27
VI	Configuration des projets	
	❶ Projet 1	36
	Séquence 1	37
	Séquence 2	39
	Séquence 3	40
	❷ Projet 2	42
	Séquence 1	43
	Séquence 2	45
	Séquence 3	47
	❸ Projet 3	48
	Séquence 1	49
	Séquence 2	51
	Séquence 3	53
	Séquence 4	54
	❹ Projet 4	56
	Séquence 1	57
	Séquence 2	59
	Séquence 3	60
VII	Le fait poétique	64
	Textes inclus dans les projets	66

Carte blanche.....	67
Florilège	69
Index des textes	70
Textes inclus dans les exercices	71
Analyse de textes complémentaires	72
Documents	
1 - Trois clés de la génétique (texte original)	74
2 - Une classe agitée (texte original)	76
3 - Les OGM (infographie)	78
4 - L'histoire du vivant en raccourci (infographie).....	79



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Français

Troisième Année
Secondaire

Fethi MAHBOUBI

Inspecteur de l'Education et de la Formation

Mohamed REKKAB
I.E.E.M.

Azzeddine ALLAOUI
I.E.E.M.

Maquette et mise en page: Mohammed ZEBBAR et Aïcha MESSAOUD.

Office National des Publications Scolaires

SOMMAIRE

Projet 1: Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.....			P. 5
Objets d'étude: <i>Textes et Documents d'Histoire.</i>			
Intention communicative: Exposer des faits et manifester son esprit critique.			
Séquence 1	Informar d'un fait d'Histoire.		P. 8
Séquence 2	Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.		P. 25
Séquence 3	Analyser et commenter un fait d'Histoire.		P. 41
Projet 2: Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu.....			P. 61
Objets d'étude: <i>Débat d'idées.</i>			
Intention communicative: Dialoguer pour confronter des points de vue.			
Séquence 1	S'incrir dans un débat: convaincre ou persuader.		P. 63
Séquence 2	Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.		P. 88
Projet 3: Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.			P. 113
Objets d'étude: <i>L'appel.</i>			
Intention communicative: Argumenter pour faire réagir.			
Séquence 1	Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier		P. 115
Séquence 2	Inciter son interlocuteur à agir.		P. 127
Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.....			P. 165
Objets d'étude: <i>La nouvelle fantastique.</i>			
Intention communicative: Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.			
Séquence 1	Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.		P. 167
Séquence 2	Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.		P. 183
Séquence 3	Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.		P. 195

Aux utilisateurs.

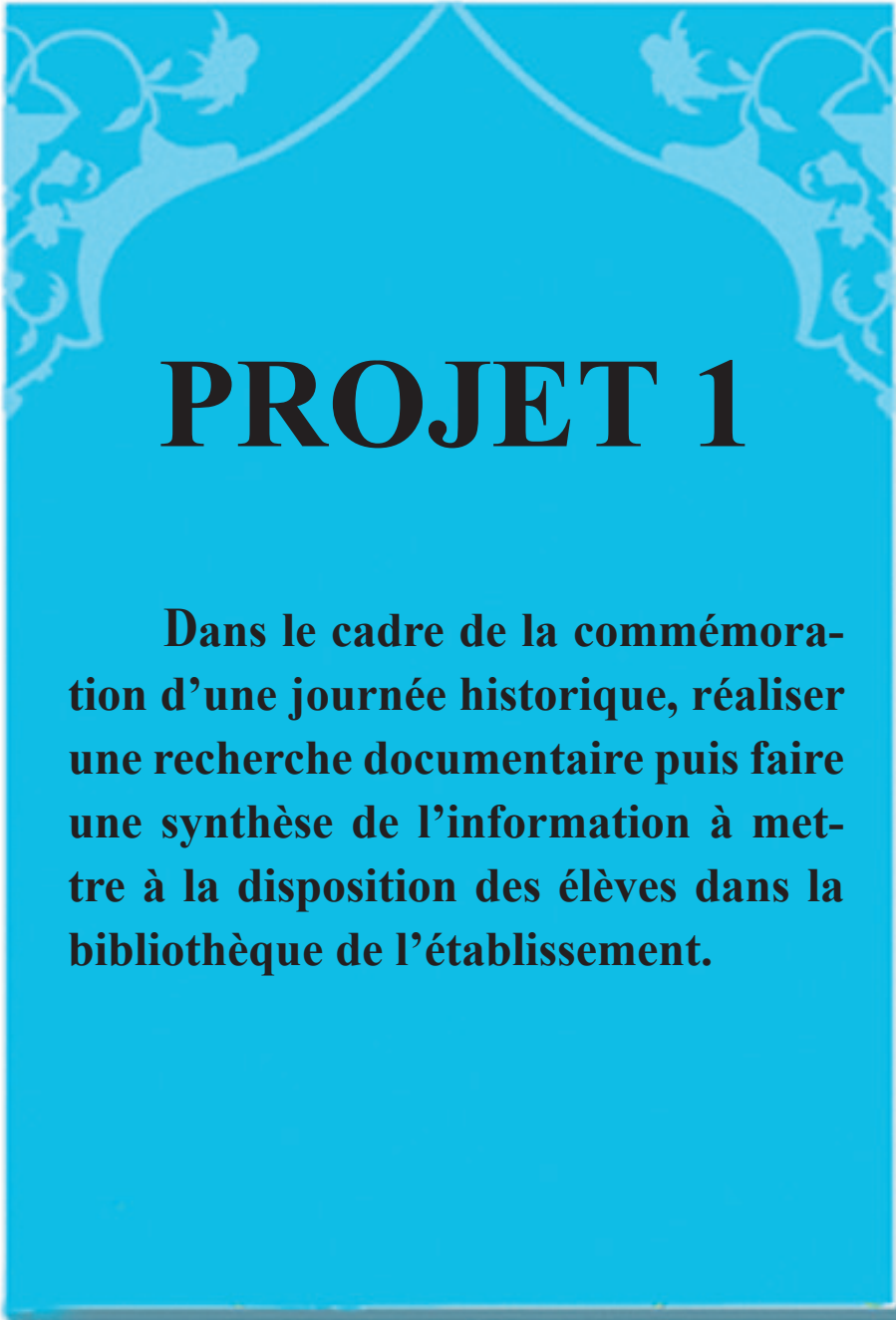
Ce manuel, destiné aux élèves de 3ème A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes.

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Par l'étude des textes proposés et les activités écrites ou orales, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but.

Des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants sont proposés en fin de dossier. Le professeur les enrichira, dans un cadre de remédiation ou de perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe.

Les Auteurs





PROJET 1

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

MAIN

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguisé : voilà l'instrument qui permet à l'homme de changer le monde. Simple appareil d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après **J. HAMBURGER** ,
Dictionnaire promenade, Edition du Seuil, 1989.

ANALYSER

- A quel domaine les informations données dans le premier paragraphe appartiennent-elles?
- Quelle phrase énonce l'idée générale du texte ?
- Quel est le rôle du deuxième paragraphe ?
- À quels domaines appartiennent les informations données dans le 2^{ème} et 3^{ème} §?
- Dans quel ordre les faits sont-ils présentés?
- Quel est le temps dominant? Quelle est sa valeur?
- Recherchez l'origine du mot chirurgien : pourquoi J.Hamburger s'intéresse-t-il particulièrement à la main ?
- Quelle phrase du troisième paragraphe fait allusion à la profession de l'auteur?
- Relevez les marques de subjectivité dans le texte. Ce dernier pourrait-il figurer dans un dictionnaire encyclopédique ? Justifiez votre réponse.
- Quelle est la visée communicative de l'auteur? Justifiez le titre de l'oeuvre de laquelle est extrait ce texte.

EXPRESSION ECRITE

Vous voulez vendre un objet . Vous rédigez successivement :

- a- Une notice descriptive ou une petite annonce qui donne toutes les informations nécessaires sur l'objet en question.
- b- Un texte, d'une dizaine de lignes, qui donne envie de l'acheter.

Histoire de la Coupe du Monde.

1904. Création de la FIFA.

1930. L'Uruguay remporte la première coupe du monde.

1934. L'Italie remporte la coupe du monde à domicile.

1938. Le Brésil est battu en demi-finale.

1950. L'Angleterre décide de participer pour la 1^{ère} fois à la coupe du monde.

1950. L'Uruguay remporte la coupe du monde.

1954. Le trophée est remporté par l'équipe allemande.

1958. Le Brésil et Pelé champions du monde.

1958. Just Fontaine, meilleur buteur de l'histoire de la Coupe du monde avec 13 buts inscrits en six matchs.

1969. Pelé marque son 1000^{ème} but.

1970. Le match du siècle oppose l'Italie à l'Allemagne.

1970. Le Brésil vainqueur de la coupe du monde.

1977. Pelé fait ses adieux au football en marquant son 1281^{ème} but.



L'internaute Magazine, *Histoire du football.*



© 1974 FIFA TM

Brève histoire de l'informatique.

1947. Trois ingénieurs américains des laboratoires Bell, John Bardeen, Walter Brattain et William Schockley présentent leur nouvelle invention, le transistor.

1951. UNIVAC (Universal Automatic Computer) est le premier ordinateur commercialisé. L'UNIVAC occupe une superficie au sol de 25 m² et sa mémoire interne a une capacité de 1000 mots. 56 exemplaires seront vendus.

1968. Invention de la souris.

1971. Mise en vente du premier microprocesseur.

1974. Roland Moreno invente la carte à puce.

1981. IBM lance son PC – la « micro » devient familiale.

1995. Microsoft lance Windows 95.

L'Internaute Magazine, *Histoire de l'Informatique.*



La colonisation française.

8 mai 1945. Massacres de Sétif, Guelma et Kherrata, près de 45.000 morts.

1946. Ferhat Abbas crée l'Union Démocratique du Manifeste Algérien (UDMA), El-Hadj Messali crée le Mouvement pour le Triomphe des Libertés Démocratiques (MTLD).

1947. El-Hadj Messali crée l'Organisation Spéciale.

1^{er} novembre 1954. Déclenchement de la révolution algérienne.

20 août 1956. Congrès de la Soummam et instauration du C.N.R.A. et du C.C.E.

20 septembre 1957. La question algérienne est inscrite à l'ordre du jour de l'O.N.U.

19 SEPTEMBRE 1958. Création du Gouvernement Provisoire de la République Algérienne (G.P.R.A.) présidé par Ferhat Abbas.

09 août 1961. Ben-Youssef Ben-Khedda préside le 3^{ème} G.P.R.A.

18 Mars 1962. Signature des accords d'Evian.

19 mars 1962. Proclamation du cessez-le-feu.

Avril 1962. Mise en place de l'Exécutif Provisoire à Rocher Noir (Boumerdès).

01 juillet 1962. Référendum sur l'autodétermination (99,7% en faveur de l'indépendance).

05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie.



In **Quelques repères de l'Histoire de l'Algérie**,

Site Internet el-mouradia.dz

OBSERVER

- Observez ces trois textes : qu'ont-ils de commun ?
- D'après les titres, quel est le thème abordé par chacun d'eux ?
- A quel domaine chaque thème renvoie-t-il?

ANALYSER

- Les auteurs apparaissent-ils dans ces écrits ?
- Quel type de phrases est utilisé dans chaque texte ?
- Sur quoi ou sur qui nous renseignent les noms propres dans ces trois documents ?
- Pourquoi les auteurs de ces trois documents peuvent-ils utiliser le présent de l'indicatif ?
- Dans quel ordre les dates de chaque document sont-elles données ?
- Comparez la 1^{ère} date de chaque document au titre de ce dernier: que constatez-vous ?
- Comment appelle-t-on ce laps de temps (durée) compris entre deux dates ?
- Que marque alors chaque date dans ces trois textes par rapport à cette durée ?
- Quel rôle joue la date par rapport à la phrase qui l'accompagne dans le texte ?
- Quelle est la visée communicative commune aux trois documents ?

FAIRE LE POINT

Informé sur un événement ou un fait historique c'est dire en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué.

EXPRESSION ECRITE

Réécrivez le texte «La colonisation française» de manière non fragmentée. Vous pouvez commencer ainsi: «Le 08 Mai 1945 des massacres ayant fait plus de 45000 morts eurent lieu à Un an plus tard, Ferhat Ab-bès

EXPRESSION ORALE

Réalisez une enquête pour exposer à la classe l'histoire (par chronologie) de la création des lycées et technicums de votre ville ou de votre wilaya.

Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes.

Alors que la conquête de la Syrie n'était pas achevée, des troupes arabes traversaient l'isthme de Suez et envahissaient l'Égypte pour mettre la main sur le « grenier du monde » que constituait le delta du Nil. Leur chef, du nom de 'Amr, prit sans difficulté Péluse, puis marcha en direction de Babylone et se heurta, à Héliopolis, à une armée byzantine, mal préparée, qui fut rapidement dispersée (juillet 640). Peu après, la forteresse de Babylone, à l'emplacement du Caire actuel, capitula, de même qu'Alexandrie, si bien qu'à la fin de 642 la basse Égypte tout entière appartenait aux conquérants dont le chef s'installa en amont du delta du fleuve et près de l'ancienne forteresse byzantine, dans une ville-camp, qui reçut le nom d'al-Fustat (du grec fossaton « camp »).

Très rapidement les troupes arabes voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest. 'Amr s'empara de Barka, en Tripolitaine, quand il fut rappelé et révoqué. Il fut remplacé par son neveu 'Okba qui, dès 647, pénétra en Afrique du Nord où la domination byzantine était chancelante et vainquit, à Suffetula ou Sbeitla, l'armée du patrice Grégoire qui venait de se faire proclamer empereur et qui fut tué lors de l'engagement. Les opérations, arrêtées lors des troubles qui suivirent l'assassinat du calife 'Othmân, reprirent vers 665. Ce fut alors que 'Okba fonda en Afrique une ville-camp qui prit le nom d'al-Kayrawan (Kairouan) et qui allait servir de base de départ pour les expéditions postérieures. De là, 'Okba put lancer des raids qui atteignirent la côte atlantique ; ce fut la fameuse « course à l'océan », dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les populations berbères du Maghreb. Le gouvernement central n'ayant pas à ce moment les moyens de réagir, l'Afrique du Nord dut être pratiquement évacuée. Mais dès 688, le nouveau calife 'Abd al-Malik organisait des expéditions qui permirent de réoccuper progressivement, puis de pacifier le Maghreb. Les derniers noyaux de résistance byzantine furent éliminés et, malgré la révolte menée par une femme appelée al-Kâhina, « la devineresse », dans les montagnes de l'Aurès, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination arabe vers 709.

A cette date, les Berbères avaient cessé de s'opposer aux conquérants et avaient même commencé à participer avec eux à l'administration de la nouvelle province musulmane d'Afrique. Le gouverneur arabe Mûsa ibn Nusayr avait ainsi pris comme lieutenant un chef berbère du nom de Târik ibn Ziyâd.

Ce personnage, dès 711, entreprit d'envahir, à la tête d'une troupe de berbères islamisés, le territoire espagnol où le régime visigothique était chancelant. Ayant abordé dans la baie d'Algésiras, près du promontoire rocheux qui allait prendre son nom, Djabal Tarik (ou Gibraltar), il vainquit le roi Rodrigue qui venait de monter sur le trône, puis occupa successivement Séville, Cordoue et Tolède avant de continuer vers le nord. Mûsâ, ayant appris ces victoires fulgurantes, se hâta, en juin 712, de rejoindre Târik avec un contingent plus important, composé à la fois d'Arabes et de Berbères. Se rendant maître du plateau d'Extremadure où certaines villes avaient tenté de résister, il écrasa le reste de l'armée visigothique en septembre 713 à Salamanque et s'installa à Tolède où il battit monnaie, consacrant l'annexion de l'Espagne à l'Empire Islamique. Il s'élança ensuite à son tour vers le nord, à la poursuite des anciens partisans du roi Rodrigue, mais fut rappelé par le calife qui lui demandait de rendre des comptes sur sa gestion. Ce fut son fils et successeur qui acheva l'occupation de l'Espagne en établissant la domination musulmane sur l'actuel Portugal ainsi que sur l'Andalousie orientale.

Délaissant la région des Asturies où s'étaient retranchés les derniers Visigoths, les conquérants traversèrent bientôt les Pyrénées et dès 714 lancèrent des incursions dans le Languedoc et le Roussillon. Après s'être emparés de Carcassonne et de Nîmes, ils remontèrent la vallée du Rhône et atteignirent Lyon, puis Autun en 725. Une autre colonne s'élança en Gascogne, commandée par l'émir 'Abd ar-Râhman qui s'empara de Bordeaux, mais se heurta en 732, au nord de Poitiers, à l'armée de Charles Martel qui l'obligea à battre en retraite.

Dominique SOURDEL, *Histoire des Arabes*,
Presses Universitaire de France, 1980.

OBSERVER

- Quel est le thème abordé dans ce texte ?
- S'adresse-t-il à des spécialistes ou à un large public ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ?

- Quel est le temps dominant dans le texte ? Justifiez son emploi.
- Relevez dans le 1er § tous les éléments qui permettent de situer les événements dans le temps. Retrouvez-vous des indices de même nature dans les paragraphes suivants ?
- Relevez les noms propres dans le texte. Que savez-vous des personnes qu'ils désignent ?
- Etudiez les verbes dans chaque paragraphe: expriment-ils des actions, des sentiments ou des opinions ?
- Quelle progression thématique l'auteur adopte-t-il ?
- Quelle étendue géographique les Arabes ont-ils conquis durant cette période ?
- A partir de ces données géographiques, pouvez-vous justifier le nombre de paragraphes contenus dans le texte ?
- Quelle est l'intention communicative de l'auteur ?

FAIRE LE POINT

Le texte d'Histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît généralement pas dans le récit, il s'efface au profit de l'événement et des personnages. Le discours est, de ce fait, objectif.

EXPRESSION ECRITE

1- Reproduisez la carte ci-dessous pour retracer les étapes de la conquête des Arabes relatée dans le texte.

Vous indiquerez par des couleurs différentes, en fonction des dates et des chefs, les régions conquises.

Vous établirez, dans le coin gauche au bas de ce document, une légende qui aidera un éventuel lecteur de cette carte. (Vous associerez les noms des chefs aux couleurs).



2- Utilisez le tableau ci-dessous pour résumer les informations données dans le texte.

Dates	Evénements	Lieux	Personnages

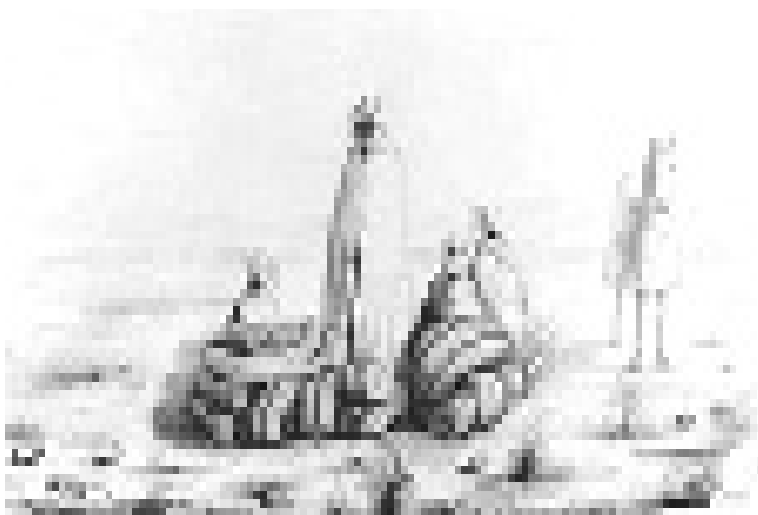
La société européenne d'Algérie.

La colonisation entraîna l'intrusion d'un peuplement européen minoritaire à la mentalité de vainqueur, privilégié par ses droits de citoyen et la supériorité de ses moyens économiques et techniques.

En janvier 1840, le nombre des Européens s'élevait à 25000, installés principalement dans les grandes villes, mais 44% seulement d'entre eux étaient français. Dans les préfectures de la métropole, on chercha par la publicité, à recruter des ouvriers spécialisés et des colons. De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-Est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons. En 1847, 15000 immigrants s'installèrent. L'Algérie devint l'exutoire des populations pauvres du nord de la Méditerranée.[...]

Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. Parallèlement à cette immigration organisée, la colonisation libre se poursuivait. [...] La naturalisation, accordée automatiquement aux fils d'étrangers, renforça la faible majorité française et cimenta un bloc qui se définit par la supériorité de la civilisation française sur la civilisation musulmane et l'infériorité des « indigènes » par rapport aux citoyens français.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*,
ALGERIE, Editions Nathan-Enal, 1988.



OBSERVER

Observez le titre et la source du texte : quel est le thème abordé ?

ANALYSER

- La présence de l'auteur est-elle marquée dans le texte ? De quel type de discours s'agit-il ?
- Relevez les dates mentionnées dans le texte : selon quel ordre apparaissent-elles ?
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quel rapport établissez-vous entre l'utilisation de ce temps, l'ordre de l'énoncé des dates, le type de texte et la visée communicative de l'auteur ?
- Quatre indications chiffrées sont données (en plus des dates). A quoi renvoient-elles ?
- Sur quoi l'auteur s'est-il basé pour nous communiquer ces données ?

FAIRE LE POINT

L'historien ne se limite pas à narrer les événements mais s'intéresse aussi à des situations sociales ou économiques que ces événements provoquent. Les situations en question sont étroitement mises en relation avec les événements qui les expliquent. L'historien s'appuie sur des données officielles et des statistiques. Il décrit et analyse sans pour autant se manifester explicitement dans son discours.

EXPRESSION ECRITE

Les crises économiques ont souvent été parfois les causes de conflits mondiaux. En vous appuyant sur vos cours d'Histoire, justifiez cette affirmation en l'illustrant par un ou deux exemples.

La Population urbaine en Algérie dans les années 1920.

La poussée démographique pour importante qu'elle était à l'époque, n'inquiétait pas encore sérieusement les Européens. Les Musulmans étaient encore dans leur grande majorité cantonnés dans leur bled . Dans les villes, la colonisation européenne facilitée par la naturalisation, se renforçait de plus en plus. Seuls, les rachats des terres par les Indigènes et la misère, « mère du banditisme », inquiétaient les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire dangereuse.

La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911. Les progrès avaient été faibles au cours de cette décennie, la guerre qui avait éloigné un grand nombre de jeunes hommes et la crise de 1920 expliquent ce faible accroissement. De son côté, la population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4,87%) supérieur à celui des Musulmans.⁽¹⁾

Le succès relatif de la naturalisation des étrangers était encore un autre élément rassurant pour les Européens.⁽²⁾ Le rapport était de 1 Musulman pour 10 Européens. Il y avait une masse de musulmans qui risquait de noyer les Européens; le « danger » était réel, mais les perspectives démographiques étaient rassurantes : les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies.

Mahfoud KADDACHE, *Histoire du nationalisme algérien*,
SNED, Alger, 1981.

Population d'Algérie: dénombrement et recensement de 1921 dans
Statistiques Générales de l'Algérie de 1916 à 1928, page 16.

(Voir tableaux page suivante).

(1) Mouvement des naissances et des décès.

	Années	Naissances enfants vivants	Morts-nés	décès	Exédent des naissances sur les décès.
Musulmans	1919	110 754	1 144	98 209	+12 545
	1920	121 477	1 281	89 279	+32 198
	1921	102 746	1 200	118 141	-15 395
Européens	1919	16 571	597	13 650	2 921
	1920	21 992	728	12 853	9 139
	1921	20 559	742	13 969	6 590

(2) Naturalisations - Naturalisés d'origine européenne.

Années	Anglais Maltais	Alle- mands	Belges	Espagnols	Italiens	Luxem- bourgeois	Suisses	Divers
1919				9	3			
1920	20	4		262	66		2	8
1921	12	5	3	182	98	1	5	17
Total 1865 à 1921	1 520	7 718	1 600	7 285	9 674	211	1 613	1 080

Total des naturalisés d'origine européenne: 3 070 de 1865 à 1921.



OBSERVER

- Observez les deux documents (texte de M. Kaddache et les tableaux de la page suivante). Ont-ils la même source ?
- D'où sont extraits les tableaux du document 2 ?

ANALYSER

- Quel est le thème abordé par l'historien M.KADDACHE ?
- A quoi renvoient les chiffres (1) et (2) dans le texte ?
- Quel rapport établissez-vous entre les deux documents ? (celui de M. KADDACHE et les tableaux)
- Pourquoi l'auteur reproduit-il ces tableaux ?

FAIRE LE POINT

L'historien, pour informer d'un fait, l'expliquer ou l'analyser, s'appuie sur des documents (statistiques, documents d'archives, etc). Cela lui permet la relation d'un fait ou d'un événement d'Histoire en toute objectivité.

EXPRESSION ECRITE

En vous appuyant sur les informations données dans les textes (p 16, 18), expliquez, en une quinzaine de lignes, l'augmentation de la population européenne en Algérie (de la conquête aux années 1920).

VOTRE PROJET

Feuille de route n°1.

Après débat et concertation, vous vous êtes entendus sur l'événement historique à traiter.

Vous entamez une recherche documentaire pour récolter le maximum d'informations sur l'événement ; ces informations porteront sur la date, le lieu, les acteurs, les causes, etc.

Votre recherche et vos lectures donneront lieu à :

- un plan de chaque document lu (les références de l'auteur de chaque ouvrage, le plan du texte, les informations recueillies, etc).
- une prise de notes détaillée.
- Une sélection d'extraits pour « émailler » votre texte final de renvois.

Chant populaire Kabyle.

Je relate la tragédie,
Que l'avisé comprenne !
Alger du Zouawi a été dévastée,
le jour de l'Aïd, jour de fête,
Les Français avançaient
Tel un torrent en crue,
lançant plusieurs bataillons,
Composés en majorité de zouaves.
Il s'est abattu sur nous comme du
gel,
Ou de la neige qui déferle.
Il nous envoya un émissaire,
A qui il confia un message ferme,
Nous intimant « de choisir la bonne
voie » :
Nous rallier à l'armée française.
La contrée accueille les exilés,
Qui arrivent de toutes parts,
Aux Aït Iraten, la puissante tribu.
Nous pensions être en lieu sûr
Mais les Français occupent déjà les
crêtes,

Ils campent à Larba
Un mercredi matin
Ce fut une pénible journée pour
tous.
Ce fut à l'aube étoilée,
Rares étaient ceux qui avaient rompu
le jeûne.
A Icherriden, eut lieu l'empoignade.
Cavaliers et fantassins mêlés,
Dans un nuage de poussière,
Qui s'élevait haut dans les cieux.
Parmi les combattants,
Rares étaient les survivants.
Le Maréchal portant képi,
C'est lui le décideur.
Lalla Fadhma que nous consultons et
vénérons,
Parée de bracelets et de perles,
Est à présent sous la tutelle du Gé-
néral.
C'est la sœur de Sidi Tahar !

Rapporté par **M. Benbrahim** in *Femmes du Maghreb*, 9/99.

ANALYSER

- Ce texte a-t-il été extrait d'une oeuvre écrite ou a-t-il été transcrit de l'oral ? Justifiez votre réponse.
- Sur quels événements nous informe-t-il ?
- L'auteur a-t-il vécu les événements ?
- Quel est son point de vue en tant que narrateur ?
- Relevez les indications de lieu : sont-elles suffisantes pour que vous puissiez dire où se déroulent les événements ?
- A quelle époque fait référence ce chant populaire ?
- Les indications de temps sont-elles explicites ou implicites ?
- A quelle figure de la résistance ce chant est-il dédié ?
- Relevez les métaphores que ce chant contient.
- Quel rapport entretient ce chant avec la « mémoire », la connaissance des lieux et des personnes et la conscience collective ?

EXPRESSION ORALE

Faites une recherche auprès des personnes que vous connaissez pour recueillir un chant populaire relatant un fait de l'Histoire algérienne ou un événement historique ayant eu lieu dans votre région et déclamez-le en classe. Vous expliquerez à vos camarades les métaphores et les images qu'il contient.



EVALUATION FORMATIVE

Au XV^e siècle, pendant leurs expéditions de découverte, les Portugais longent la côte ouest de l'Afrique. Pour financer leurs voyages, ils font prisonniers des Noirs qu'ils revendent comme esclaves.

[...] D'abord peu nombreux, ces esclaves vont devenir la principale « marchandise » et permettre la mise en valeur de l'Amérique : leur travail coûte en effet moins cher que celui d'un Blanc libre.

C'est la naissance d'un nouveau type d'esclavage et le début de la traite des Noirs et de la fortune des négriers. Ainsi commença l'un des plus importants déplacements de population de l'histoire de l'humanité: la déportation de quelque douze millions d'hommes et de femmes.

Au XVI^e siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découvertes, ont acquis un véritable empire colonial. Puis ce sera la Hollande, la Grande-Bretagne, la France...

En quelques années, les plantations de canne à sucre des Canaries espagnoles, de Madère et des Açores voient arriver une dizaine de milliers d'esclaves en provenance du Sénégal, de Mauritanie et du Golfe de Guinée.

Puis le phénomène gagne les îles portugaises de Guinée: Sao Tomé, Fernando Po, l'île au Prince deviennent pour un temps, les principaux producteurs sucriers du monde. En un siècle, elles font venir plus de 75 000 Noirs des côtes africaines toutes proches.

Au début du XVII^e siècle, 300000 esclaves venant d'Afrique sont « livrés » en Amérique.

J. Meyer, *Esclaves et négriers*, coll. Découvertes, Gallimard

COMPREHENSION

- Etudiez le système de l'énonciation à travers les indices contenus dans ce texte et la progression thématique adoptée par l'auteur.
- Ce récit suit-il l'ordre chronologique des événements ?
- Placez sur l'axe du temps les faits dans l'ordre où ils se sont déroulés et indiquez les passages du texte qui leur correspondent.

EXPRESSION ECRITE

- Résumez le texte en vous aidant des réponses à la dernière question.

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts ano-

nymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne , le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987
Aubervilliers : quartier de Paris.

Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

André Malraux : écrivain et homme politique français.

OBSERVER

A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?
- Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
- Quels sont les temps utilisés dans le texte ? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
- Combien de parties distinguez-vous dans le texte ? (Aidez-vous de la distribution des temps).

- Quels sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant et qui sont liés à la guerre d'Algérie ?
- «Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que...» Que veut justifier l'auteur ?
- De quoi l'auteur accuse les représentants de l'Etat Français ?
- Contre quoi défend-il les victimes de la répression ?
- Quelle est la véritable raison de l'assassinat des enfants d'immigrés italiens ?

FAIRE LE POINT

Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer à travers son témoignage ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits. De narrateur, il devient personnage et, de ce fait, son discours n'est plus neutre. Le « je », indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé.

EXPRESSION ECRITE

Un de vos camarades a commis une injustice ou une faute grave. Rapportez la conversation que vous avez eu avec lui à ce propos, à une tierce personne.

EXPRESSION ORALE

Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962 ? Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez les informations recueillies en un récit de dix à quinze minutes.

Histoire du 8 mai 1945.

Répression sanglante dans le Nord-Constantinois.

Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A.¹ à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : « A bas le colonialisme ! » « Vive l'Algérie indépendante ! » « Libérez Messali ! » « Libérez les détenus politiques ».

A l'exemple du 1^{er} mai, les manifestations eurent un caractère pacifique, et partout où les forces de police ne s'interposaient pas, tout se déroula dans l'ordre et le calme absolu.

Puis, ce fut la provocation, l'éclatement : « C' est à la suite de l'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent. » avoua Henri Benzet. Le colonat, animé par la haine et la violence, donna libre cours à ses instincts les plus bas. Les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le Constantinois.

F.Abbas témoigna de Sétif, sa ville : « Le 8 mai 1945 est un mardi, c'est le marché hebdomadaire. La ville de Sétif abrite ce jour là, entre cinq et quinze mille fellahs et commerçants venus des régions les plus éloignées... ».

Dans cette cité, le cortège parfaitement organisé et autorisé par les autorités à son départ de la mosquée, parvint sans incident jusqu'au niveau du café de France. Là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir. L'inspecteur Laffont (habillé en civil), assis à la terrasse de l'établissement, se leva, bondit et tenta d'arracher la pancarte portant l'inscription : « A bas l'impérialisme ! Vive la victoire des Alliés ! ». Le porteur de la pancarte résista, mais l'inspecteur lui tira trois balles de pistolet dans le ventre. Les policiers qui encadraient le cortège se regroupèrent rapidement face aux manifestants. Alors le scénario se déroula furieusement, et la fusillade commença. L'émeute gagna Sétif. La loi martiale fut proclamée; nul ne put circuler, s'il n'était porteur d'un brassard délivré par les autorités. Tout autre Algérien était abattu, impitoyablement. La répression s'étendit à



la périphérie : d'abord le petit centre de Périgot-Ville, puis Chevreuil. Les troupes françaises quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein. C'était l'hystérie. Tout se mêla et se confondit. Le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militant, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié.

A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires, sous le vocable éloquent d'opération de nettoyage. Des expéditions « punitives » furent organisées. On tirait sur tout, partout : fellahs, femmes, enfants, vieillards, tous tombèrent innocemment. Les morts s'ajoutèrent aux morts. Sur les routes, dans les champs, au fond des vallées, ce ne furent qu'incendies et charniers sous le ciel clair de mai.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, ENAL Ed. 1983.

¹ P.P.A. : Parti du Peuple Algérien, Parti nationaliste fondé par Messali Hadj.

OBSERVER

Observez le titre et les références du texte. Que pouvez-vous dire à propos du thème ?

ANALYSER

- « Ce jour du 8 mai, des manifestations furent organisées... » : A partir de l'analyse des éléments de cette phrase (temps verbaux, pronoms personnels, indicateurs de temps et de lieu) dites à quel type appartient ce texte.
- « L'Algérie revendicatrice » ; Expliquez cette expression et relevez, dans le texte, les mots ou expressions qui en reprennent le sens.
- Trouvez dans le 3^{ème} § le terme qui s'oppose à **dignement** (1er §).
- Quels sont les groupes en présence dans le texte.
- Dans les 3^{ème} et le 4^{ème} §, l'auteur introduit des « dires » : à qui appartient chacun de ces dires ? Situez ces personnes dans les groupes que vous avez établis.
- Henri Benzet avoua.. Ferhat Abbès témoigna : cherchez le sens des deux

verbes soulignés et expliquez leur emploi par l'auteur.

- Comment la manifestation est-elle décrite ? Sur quel aspect de la manifestation l'auteur insiste-t-il ?
- Comment la réaction de l'occupant est-elle décrite ? Sur quels aspects de cette réaction insiste-t-il ? Qu'en déduisez-vous sur la position de l'auteur ?
- Quelle est la visée communicative de l'auteur ?

FAIRE LE POINT

Dans la relation d'un événement historique, le narrateur peut, même s'il ne se manifeste pas explicitement, exprimer son point de vue, sa prise de position. La caractérisation (méliorative ou péjorative) des personnages et de l'action lui permet de prendre position par rapport à l'événement, de dénoncer une situation ou des actes.

EXPRESSION ECRITE

En quelques lignes, rapportez un témoignage sur un événement ou un fait choisi dans le cadre de votre projet en introduisant dans le récit du témoin, les éléments linguistiques (adjectifs, adverbes, etc.) qui vous permettront d'exprimer sa prise de position par rapport au fait.

EXPRESSION ORALE

Informez-vous sur ce qui s'est passé le 8 mai 1945 dans votre ville ou dans votre région (le cas échéant, faites une petite recherche documentaire) pour exposer à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial.

Le 1^{er} Novembre 1954 à Khenchela.

Le 29 octobre 1954, Laghrour Abbès rentra de Batna où il venait d'assister à une réunion présidée par Benboulaïd et Chihani. Nous nous sommes réunis chez moi à 21 heures. Après l'ouverture de la séance, Laghrour me confia la lecture en français de deux textes. L'un n'était formé que d'un seul feuillet ronéotypé ; c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale, court, simple et devant être largement diffusé au sein de la population. L'autre composé de deux feuillets, était une proclamation du Front de Libération Nationale, définissant clairement la plate-forme politique du F.L.N. Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges. C'est la première fois que l'on entendit parler de ce mouvement révolutionnaire.

Nous étions tous très émus à la suite de la lecture de ces tracts. Laghrour, plongé dans de profondes pensées, ne disait rien. Ougad avait les larmes aux yeux. Quand à Benabès, il disait sans cesse : « Allah Ouakbar (Dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé ». D'un ton solennel, Laghrour nous informa officiellement que le jour « J » était fixé pour la nuit du dimanche 31 octobre 1954 au lundi 1^{er} novembre 1954. L'heure « H » : 1 heure du matin.

Les attaques auront lieu simultanément dans toute l'Algérie à la même heure - les mots de passe pour les opérations de cette nuit étaient « Khaled » et « Okba » - Laghrour nous recommanda de garder pour nous la date et l'heure et de ne les communiquer à nos combattants que le dimanche. Ensuite, on procéda à la répartition des tâches.

Salem Boubakeur, *Le 1^{er} novembre à Khenchela*, in Récits de feu, présentés par Mahfoud Kaddache, Ed. SNED, 1976.

OBSERVER

- Que vous suggère la date mentionnée dans le titre ?
- A quel genre de document ce texte appartient-il ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Justifiez votre réponse
- Ce texte est-il l'œuvre d'un historien, d'un écrivain ou d'un témoin de l'événement ?

- Quels sont les noms propres cités dans le texte ? Que représentent pour vous les personnes citées ? Qui est Benboulaïd ?

Relevez les expressions du texte qui montrent que les différentes personnes ont conscience de vivre un grand moment.

- Justifiez l'emploi du futur dans le texte (les attaques auront lieu...) ?
- « D'un ton solennel, Laghrour nous informa... ». Cherchez le sens du mot souligné et expliquez son emploi en vous appuyant sur ce que vous savez de la date indiquée dans le titre.

FAIRE LE POINT

La relation d'un fait historique se fait à la première personne quand il s'agit du témoignage d'une personne qui a participé au fait évoqué.

EXPRESSION ECRITE

Sur la base de témoignages recueillis dans le cadre de votre projet, faites parler une personne ayant participé activement au fait pour relater l'action et l'état d'esprit du groupe avec lequel elle a agi.

EXPRESSION ORALE

« Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges » (extrait du texte étudié.)

Vous avez compris qu'il s'agit du drapeau algérien porté sur les tracts de l'A.L.N. et du F.L.N.

Faites des recherches pour informer brièvement la classe sur l'histoire du drapeau algérien et sur sa symbolique.

Femmes algériennes dans les camps.

Récit d'une ancienne détenue qui, dans un rapport adressé au F.L.N., a relaté les souffrances et le courage des femmes algériennes dans les camps. Ce document nous a été transmis par Meradi Mehadji. (Note de l'auteur)

Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. Nous avions aussi nos bons moments... Avec L., belle nomade, nous voyagions... Elle dansait et chantait et nous battions des mains. T. nous apprit bon nombre de chansons patriotiques, et c'est la vieille H., boiteuse énigmatique, qui avant de nous endormir, nous racontait le plus de légendes, d'une voix grave, un peu pour nous bercer.

Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches... Mais notre grande terreur, c'était « Bouchkara » (l'homme à la cagoule). Lorsque l'une d'entre nous l'apercevait au loin descendant d'une jeep, elle rentrait, l'œil dilaté, pour l'annoncer. Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir



qu'une partie du visage. « L'homme à la cagoule » s'approchait, encadré de 2 paras ; le visage et le buste cachés par un sac troué à l'endroit des yeux. Souvent, il se traînait, soutenu par les paras, visiblement amené d'une séance de torture, mains liées derrière le dos. A sa vue, les hommes aussi se retiraient des fenêtres. La peur s'emparait de nous tous. Cet homme venait dénoncer un complice :

il cachait son visage pour qu'on ne le reconnaisse pas. On le faisait entrer dans chacune des chambrées où les détenues, debout, attendaient dans l'anxiété d'être « passées en revue ». Impressionnées par sa cagoule, plusieurs d'entre nous s'évanouissaient. Notre état physique et cette peur quotidienne ne nous permettaient plus de supporter de tels spectacles. Nous savions qu'il arrivait à « l'homme au sac » de dénoncer n'importe qui pour gagner du temps ou pour abrégé ses souffrances ; ou bien il indiquait une personne de sa connaissance par animosité ou jalousie. Nous avions ainsi toutes les raisons de le craindre. L'homme dénoncé redescendait

avec lui en jeep. Parfois « Bouchkara » s'en retournait seul, n'ayant reconnu personne. Nous n'osions penser à ce qui l'attendait au retour.

Discutant politique avec l'adjudant et le sergent nous apprîmes à connaître ces gens, ceux qui nous gardaient et ceux qui nous torturaient. Quelques orphelins, d'anciens enfants assistés, des aînés de familles nombreuses, beaucoup de casse-cou ; en général des inadaptés, des têtes dures ou de petits hommes à complexes. Un après-midi, deux d'entre-eux se battirent au couteau, au milieu de la cour, tandis que, de nos fenêtres, nous regardions, la joie dans l'âme, nos bourreaux s'entretuer. J'appris au milieu de la cour, grâce à ces bavardages, certains détails sur le camp, entre autre que celui-ci n'était pas déclaré, que les cris entendus les premiers jours étaient ceux d'un malade que les paras amputaient. Que d'autres camps « noirs » existaient autour d'Alger, d'El Biar, Sidi- Fredj, la Redoute, etc.

Dans *Récits de Feu*, présentés par **M.KADDACHE**, SNED, 1976

OBSERVER

• Mettez en relation le titre, le chapeau, le nom de l'auteur et de l'œuvre d'où est extrait ce texte. De quels camps pourrait-il s'agir d'après vous ?

ANALYSER

- Comment les prisonnières sont-elles désignées dans le texte ? Pourquoi ?
- « Avec L. belle nomade, nous voyagions » (1^{er} §). Comment expliquez-vous l'emploi du verbe «voyager» dans ce contexte ?
- « Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes. » Citez, à partir du texte, les deux états par lesquels ces prisonnières passaient. Qui était à l'origine de ces états ?
- « L'homme à la cagoule»: Quelles explications le texte donne-t-il du comportement de cet homme ?
- Quel sentiment l'apparition de l'homme à la cagoule provoque-t-elle chez les prisonnières ?
- Dans le dernier paragraphe, quels personnages apparaissent ? Comment sont-ils désignés ? Pourquoi le texte donne-t-il des informations sur leur situation personnelle?

- Quel sentiment provoque le duel chez les prisonnières ? Expliquez pourquoi.
- Faites le plan du texte.

FAIRE LE POINT

Le témoin peut introduire dans sa narration une description morale des personnes avec qui il a vécu l'événement. Ce procédé lui permet de montrer la forte personnalité des éléments du groupe et la conviction qu'ils ont en l'action engagée.

EXPRESSION ECRITE

Vous attendiez, avec vos camarades de classe, l'affichage des résultats de l'examen de fin d'année. En une quinzaine de lignes, décrivez l'ambiance créée pour vous remonter le moral.

VOTRE PROJET

Feuille de route n° 2.

Les informations recueillies (après prise de notes et sélection de documents) doivent être exploitées pour identifier:

- ce qui relève de la relation du fait (indication de lieu, de temps, acteurs, etc).
- ce qui relève de la manière de percevoir le fait, de son interprétation, du point de vue de l'auteur etc. Identifier pour cela les indices de l'énonciation et les modalisateurs (adjectifs, adverbes, verbes exprimant les sentiments, etc).

Dans la gueule du loup.

Après une perquisition de la D.S.T. dans ma chambre, j'avais quitté Paris pour Milan, puis j'étais allé à Tunis. Les manifestations du 11 décembre 1960 à Alger m'avaient inspiré un tableau de « La femme sauvage » publié par « El Moudjahid » clandestin, N°81, du 4 juin 1961 :

Choeur:

Présents et absents
 Par-dessus les murs
 Parmi les cadavres
 Présents et absents
 En tant de charniers
 Présents et absents
 Partageons nos pertes
 Nos seules richesses

Lakhdar:

Présents et absents
 Restent les vieux murs qui chantent
 Sur des poings d'enfants
 Reste Barberousse
 Reste la prison
 Et les cris des femmes
 Sur des poings d'enfants.

Chœur :

C'est l'école du soir
 A.L.N. F.L.N.
 Tel est notre alphabet
 Toutes les lettres sont majuscules
 Sur tous les murs où sont écrites
 D'inébranlables volontés.

Kateb Yacine.

ANALYSER

- « présents et absents » : de qui parle le poète ?

A qui, à quoi fait-il référence dans la 1^{ère} strophe ?

- 2^{ème} strophe : «les vieux murs qui chantent. Reste Barberousse.»

A quoi renvoient ces vers dans l'Histoire de l'Algérie.

Que symbolisent « les poings d'enfants » ?

- « L'école du soir »: quel sens donnez-vous à cette expression?
- Relevez les métaphores et les symboles dans la dernière strophe.
- Relevez l'aspect décidé et résolu de la lutte contre le colonialisme.



Kateb Yacine
(écrivain algérien)

EVALUATION FORMATIVE

L'évasion.

Le groupe décida d'opérer de 19 h à 22 h à la faveur de soirées de chants et prières, tolérés en salle, mais non autorisés.

Dans l'obscurité, le glissement de la lime allait et venait, subtil et menaçant, vite absorbé par la houle des incantations religieuses et des hymnes patriotiques. Les clameurs nocturnes ne troublaient déjà plus la garde.

La nuit du 15 au 16 mars 1952 fut la nuit de la grande fraternité militante : Arab Mohamed et Bouda Abdelkader (ce dernier tomba au champ d'honneur dans la région de Boudouaou - Alma), se relayèrent au limage du barreau. L'émotion fut grande lors de l'arrachement soudain du barreau central après une heure de travail.

La victoire fut partagée intensément en silence. Mais l'espoir, le doute, les craintes mêlés tourbillonnaient dans les esprits. Il fallait y aller et agir avec audace, demeurer soi-même le plus longtemps possible.

Il était 02 heures du matin, entre deux rondes. Ben Bella et Mahsas se glissèrent par la fenêtre.

Ils avancèrent prudemment dans la douce fraîcheur de la nuit. 02 heures 05, les deux fugitifs commencèrent à escalader leur premier mur : courbés, la silhouette ronde, bondissant à saute-mouton. Mais le mur semblait plus haut que prévu, sans doute un effet d'appréhension ou d'impatience.

Après le premier obstacle, Ben Bella reprit son souffle, puis fixa le repère et lança la corde qui retomba mollement dans l'anfractuosité du créneau. Il avait suffi d'une fois !  tait-ce possible ? Une chance ! La corde se tendit peu à peu.   02 heures 20, l'homme attendu était au rendez-vous. La corde s'agita. La liaison confirma la réception. Pour les compères, la volonté et le courage de la rude  cole de l'O.S. firent le reste. L'un après l'autre et geste après geste, chacun se hissa, émergea et bascula à l'extérieur.

M.YOUSFI, *L'Algérie en marche*, Ed. ENAL, 1985

COMPREHENSION

• Relevez, dans le texte, ce qui relève de l'action et ce qui relève de la prise de position de l'auteur.

Passages du texte	L'action, le fait, l'événement (le discours objectif).	Manifestation de l'auteur (les marques de la subjectivité).



Une guerre sans merci.

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé ; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique : attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842 : « On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde. » Et Saint-Arnaud, en avril 1842 : « Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes. » [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs : « ... Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent. » En 1845, Pélissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*,
in ALGERIE , Editions Nathan-Enal, 1988

OBSERVER

- Quelles informations donnent le titre, le nom de l'auteur et la source du texte?

ANALYSER

- Comment les Français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ?
- L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ?
- Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ?
- Quel effet sur le lecteur l'auteur recherche-t-il en qualifiant de « véritables » les causes qu'il énumère ?
- Une « guerre sans merci »: Justifiez l'emploi par l'auteur de cette expression ?
- Quelle est, alors, sa visée communicative ?
- Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

FAIRE LE POINT

Par les explications qu'il fournit et les témoignages qu'il exploite, l'historien fait valoir son point de vue sur le fait ou l'événement. Dans la narration, s'insère alors l'argumentation.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un court texte pour décrire l'événement, traité dans le cadre de votre projet, et exprimez votre point de vue par rapport à cet événement.

Le bras de fer avec l'ordre impérial.

« L'utopie » du 1^{er} novembre a « pris ». Les conditions internationales s'y prêtaient. Du Caire à Casablanca, c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui acceptait mal son déclin. Le roi Mohamed V fut déposé tandis que Nasser, à l'autre bout du monde arabe, tentait d'insuffler aux masses devenues terriblement réceptives, les idées de dignité, d'indépendance vraie. Jusqu'à la toute proche Tunisie où les maquisards firent leur apparition. A ce branle-bas, les échos de Diên Biên Phu achevèrent de donner une tonalité particulière. L'Algérie ne pouvait demeurer en reste.

D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice. La solidité de l'action entreprise par le F.L.N. résida dans le fait que les masses populaires s'y taillèrent la part du lion. Ecrasées, émietées, n'attendant plus grand-chose du pouvoir colonial, un contre-pouvoir de leur cru allait enfin les ressouder en nation dans l'acception moderne du terme.

[...] Au bout de deux longues années au cours desquelles la lutte armée atteignit son point de non-retour, plus précisément après l'offensive du 20 août 1955, le F.L.N. fut assez mûr pour capitaliser son expérience. Au congrès de la Soummam, en août 1956, il précisa ses stratégies et se donna un visage : C.N.R.A (Conseil National de la Révolution), C.C.E (Comité de Coordination et d'Exécution) qui deviendra G.P.R.A (Gouvernement Provisoire de la République Algérienne) le 19 septembre 1958. Ce qui frappe dans ces assises, c'est l'esprit d'ouverture : il se traduit par l'entrée dans les instances dirigeantes d'éléments issus d'anciennes tendances – U.D.M.A., oulémas – dissoutes à l'appel du F.L.N.. Absence du sectarisme qui ne modifia en rien la dominante populaire de la révolution, mais contribua à hâter la fusion des énergies nationales. Même les élus « administratifs » rejoignirent le F.L.N., ou du moins la plupart d'entre eux, et mirent fin à leurs accointances avec l'autorité coloniale. C'est que le F.L.N. loin d'être un simple courant d'opinion, s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté

populaire et l'instrument de sa réalisation. D'avoir produit tant de héros— connus et surtout inconnus — fit justement obligation au F.L.N. de s'en tenir à ce mot d'ordre, « un seul héros : le peuple ». De cette particularité, les gouvernants de Paris n'avaient cure. Ce qui les incita à commettre deux erreurs de taille : l'arraisonnement de l'avion transportant à Tunis des dirigeants du F.L.N. en octobre 1956 et l'agression tripartite (franco-anglo-israélienne) contre l'Égypte, en novembre. On n'était plus à l'ère des résistances traditionnelles où la disparition du chef entraînait l'effondrement du mouvement.

D'après **Réda Malek** in *L'Algérie*, Ed. ENAL, NATHAN, 1988

OBSERVER

- Observez le titre et le nom de l'auteur. Pouvez-vous anticiper sur le thème abordé dans ce texte ?

ANALYSER

- Existe-t-il dans le texte des indices renvoyant à l'énonciateur ?
- Que représente la date du 1^{er} novembre 1954 en Algérie ?
- « L'utopie du 1^{er} novembre a pris » : cherchez la signification du mot souligné et précisez le sens de cette phrase.
- Que s'est-il passé à la même époque au Maroc ? En Égypte ? au Vietnam (à Diên Biên Phu) ?
- « D'autant plus qu'à ces corrélations internationales correspondait une situation interne propice. » Où l'auteur va-t-il situer son récit ?
- « émiettés » : trouver l'expression antonyme de ce terme.
- Quelle organisation a permis au peuple algérien de se ressouder en nation et comment a-t-elle procédé ?
- Comment l'auteur présente-t-il cette organisation ? Cite-t-il les noms des dirigeants de cette organisation ? Pourquoi ?
- « Le F.L.N. fut assez mûr pour capitaliser son expérience ». Que veut dire

l'expression soulignée ?

- Relevez les termes et expressions qui montrent cette évolution dans le temps.
- «Qu'espérait l'Etat colonial en arraisonnant l'avion des dirigeants du F.L.N. ? Quelle erreur d'appréciation a-t-il faite ?

FAIRE LE POINT

Un événement historique se déroule dans un contexte national et international et dans des conditions particulières. Il a donc, tant au plan national qu'international, des causes et des conséquences que l'analyse met en évidence.

EXPRESSION ECRITE

Renseignez-vous auprès de personnes ayant vécu l'époque coloniale pour exposer, en une vingtaine de lignes, les conditions sociales et économiques des Algériens à la veille du soulèvement du 1^{er} Novembre 1954.

A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front d'Europe. La chute des positions allemandes causées à l'est par l'offensive de l'armée rouge, l'encerclement des nazis par les Alliés à l'Ouest, entraînèrent la retraite de la Wehrmacht. En Asie, les bombes atomiques larguées sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains précipitèrent la capitulation du Japon. La reddition de l'Italie, la pendaison de Mussolini par les résistants et le suicide d'Hitler annoncèrent la fin de la deuxième guerre mondiale. A l'exemple des autres nations ennemies du nazisme, les Algériens, qui avaient aussi versé leur part du sang, célébrèrent cet événement avec d'autant plus de joie qu'ils avaient bel et bien apporté leur quote-part de sacrifices. Aussi, leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime colonial français qui les avait opprimés depuis 115 ans. Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres.

Une fois de plus le droit s'inscrivait dans l'histoire. Les meilleurs fils de l'Algérie avaient été acheminés vers l'Europe pour mourir sur les bords du Rhin. Chair à canon, ils furent sacrifiés à « titre indigène ». C'est-à-dire en étrangers, sur une terre étrangère, pour une cause étrangère.

M. YOUSFI, *L'Algérie en Marche*, Tome 1, ENAL, 1985.

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Se manifeste-t-il explicitement ?
- Quelle est la date citée dans le texte ?
- Quelle est l'étendue géographique concernée ?
- Que représente le 8 mai 1945 dans le monde ? En Algérie ?
- Que veut nous dire l'auteur en mettant en relation les événements qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde à la même période ?

- « Leur souhait était d'accéder au rang des peuples libres. » (fin du 1^{er} §)
L'auteur dit-il pourquoi ?
- Quelles relations logiques existent entre les 3 dernières phrases du 1^{er} paragraphe ?
- Retrouvez dans le 2^{ème} § une relation de cause à effet.
- Quelle est alors, la visée communicative de l'auteur ?
- Donnez un titre au texte.

FAIRE LE POINT

L'analyse d'un fait ou d'un événement historique peut se faire en mettant en relation ce fait ou cet événement avec d'autres événements pour établir des relations de cause à effet. Elle peut se faire aussi en fonction d'un point de vue du scripteur et du «regard» qu'il porte sur l'événement.

EXPRESSION ECRITE

Le 1^{er} Novembre 1954, le peuple algérien s'est soulevé pour recouvrir sa dignité et sa liberté. En vous appuyant sur les différents textes étudiés, rédigez une synthèse qui expliquera comment cet événement a été possible. Reportez-vous à la page pour trouver de l'aide.

LES ALGERIENNES ET LA GUERRE.

Nous voudrions rendre justice à toutes ces femmes qui, souvent, dans l'anonymat le plus total, ont contribué, grâce à des méthodes diverses et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre, à maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer, dans sa majorité, après les manifestations du mois de décembre 1960, résolument du côté du F.L.N.

[...] Héberger des hommes inconnus chez soi, perturber l'agencement ancestral des maisons traditionnelles, organiser des réunions, installer des caches pour les militants et les armes, des ateliers pour confectionner les bombes, imaginer des mises en scène pour bernier l'ennemi, sortir de chez soi, voilée ou dévoilée, prendre les armes à la ville comme dans les maquis, se déguiser en homme, aider les hommes à se déguiser en femme, marcher auprès d'un inconnu, jouer la comédie des amoureux sur un banc public, faire des fêtes familiales, des meetings, etc ... ; ce sont là des actions qui ont perturbé un ordre que beaucoup croyaient immuable, elles ont créé « une zone limite où se différencient et se superposent (dans le même temps) sphère publique et sphère privée, une zone intrinsèquement mouvante, que la guerre fait bouger jusqu'à les faire sortir de ses points d'ancrage conventionnels. Les femmes manipulent systématiquement ces frontières. Elles écrivent et impriment à l'intérieur des maisons qui deviennent à la fois lieu d'habitation et centre de résistance. Elles entraînent parents et voisines, nouent des relations personnelles dans des lieux publics et utilisent des lieux privés pour établir des contacts politiquement utiles. Elles transforment les rencontres amicales en réunion, les paliers en petits espaces de propagande, un inconnu en fils, en mari, en amoureux, un livre en cache de revolver, leur propre corps en cache de documents ou d'explosifs. Si le jeu réussit, c'est parce que l'association femmes-sphère privée règne encore (toujours chez nous !) sur le plan symbolique, se trouvant même renforcée par la guerre. Autrement dit, les femmes font un usage savant de ce stéréotype, introduisant dans l'univers des armes, les armes de la sphère privée, personnelle : séduction, appel aux sentiments, démonstrations de fragilité, impudence calculée, parfois tactique du petit cadeau offert à l'ennemi en signe de paix, exhibition fréquente du rôle maternel....

Ces femmes ne sont pas seulement sorties de chez elles, ce qui, en soi, est déjà transgression de la règle, mais elles ont su aussi utiliser, dans ce de-

hors, leurs propres méthodes, leurs propres armes, celles qu'elles ont apprises dans les limites du monde de la maison, du monde des femmes. Elles ont, de plus, introduit dans leur monde les comportements du dehors, des autres (à la fois, ceux des hommes et ceux des autres, les étrangères et elles ont, ainsi, ouvert la voie à leurs cadettes et, surtout, démontré qu'il était possible de créer un autre monde que celui dans lequel elles et leurs mères ont vécu, un monde où les relations entre les deux sexes seraient différentes, un monde où elles seraient les égales des hommes, elles qui ont vécu comme eux toutes les situations de la guerre, les victoires comme les défaites, la torture et la prison, un monde plus juste, plus fraternel, plus tolérant car elles ont aussi, parfois à leur corps défendant, connu dans leurs épreuves d'autres femmes différentes, étrangères à leur monde, qui ont milité comme elles, pris les armes comme elles, souffert dans leur chair comme elles, été emprisonnées comme elles et, souvent, avec elles dans la même prison. Si la guerre leur a permis de perturber l'ordre établi par les hommes, elles leur a fait prendre conscience que la résistance n'avait pas de frontière, qu'elles dépassait celles de leur communauté et concerné d'autres femmes qui partageaient avec elles les mêmes idéaux de liberté, d'émancipation et de justice.

Khoulâ Taleb Ibrahimî, in *Mémoire collective*,
de M. HARBI et B. STORA, Ed. Hachette Littérature, 2004.

OBSERVER

- le titre et le nom de l'auteur. Quelle relation pouvez-vous établir ?
- A quelle période l'auteure fait-elle référence ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ?
- « Nous voudrions » . A qui renvoie le « Nous » ? Quelle information, sur le type de texte, nous donnent ce pronom et le temps du verbe ?
- L'auteur procède à une énumération dans le premier paragraphe ; relevez l'expression qui reprend cette énumération.

- Justifiez l'emploi du présent de l'indicatif dans le texte.
- A quelle époque nous renvoient les deux premiers paragraphes ?
- A quelle époque nous renvoie le 3^{ème} paragraphe ?
- Pouvez-vous justifier l'emploi du conditionnel dans le 3^{ème} paragraphe ? A-t-il valeur de temps ou de mode ?
- L'auteure est-elle témoin d'un fait ou défend-elle la femme algérienne ? Justifiez votre réponse.
- Comparez la 1^{ère} et la dernière phrase du texte et montrez par quel procédé le regard sur le passé est en rapport avec la projection sur l'avenir.

FAIRE LE POINT

Le fait ou l'événement historique a un impact sur l'évolution d'un peuple, d'une nation. Il justifie les changements qui s'y opèrent et sert d'argument à la revendication de droits, de nouveaux statuts des groupes sociaux.

EXPRESSION ECRITE

La situation de la femme, dans de nombreux pays, a connu une évolution. La femme participe, de nos jours et dans tous les domaines, à l'essor de son pays. Elle a « conquis » une place entière dans la société. Justifiez cette affirmation par des exemples montrant la participation de la femme à des événements historiques.



Femmes ravitaillant des djounouds de l'A.L.N.

EXPRESSION ORALE

- Commentez cette photo puis échanger les informations que vous avez sur le rôle de la femme algérienne durant la guerre de libération nationale.

VOTRE PROJET

Feuille de route n°3.

Le document que vous préparez (synthèse de l'information) s'organisera selon le principe suivant :

- la présentation du fait (séquence informative marquée par l'ancrage du discours dans l'histoire).
- l'explication du fait (séquence explicative marquée par des relations d'ordre logique- rapport de cause à effet, conséquence,etc.).
- le commentaire (séquence analytique marquée par une étude comparative des différents points de vue et jugements des auteurs des documents compulsés) incluant votre prise de position et / ou votre jugement par rapport à ceux des auteurs consultés

EVALUATION CERTIFICATIVE

Mathématiques et Astronomie.

«Chiffre » : l'histoire du mot mérite d'être racontée.

En empruntant aux Indiens leur système de numérotation et d'écriture de position des nombres (qui facilite grandement les opérations arithmétiques), les Arabes désignèrent le 0 : es-sifr, littéralement, le vide. Le mot fut latinisé en cephirum ; en Italie, il devint zefero puis zéro, en France, il devint chiffre – pour désigner l'ensemble des caractères numériques – et pour lever l'équivoque on emprunta à l'italien le zéro pour désigner la valeur nulle qui à proprement parler devrait avoir l'exclusivité de s'appeler chiffre.

L'histoire des mathématiques regorge des inventions arabes. Le mot « algorithme » vient du nom du grand mathématicien Al Khawarizmi, qui est le père de l'algèbre et l'auteur de Kitab al Jabr (de jabara, réduire).

C'est aux Arabes encore que l'on doit la désignation des inconnues par la lettre x (Xay en espagnol, déformation de chay : la chose).

Même si elles sont le fait d'érudit, comme le poète O. Khayyam qui fournit la solution des équations du troisième degré, ces recherches mathématiques ont des finalités pratiques et visent à résoudre des problèmes quotidiens (calcul de surface, aménagement urbain...).

L'astronomie est, elle aussi, étudiée à des fins pratiques : la prédiction. Sur la base de l'astrologie persane, de nombreux savants établissent le calcul des longitudes, réforment le calendrier et avant Copernic (qui eut connaissance de leurs travaux) critiquent Ptolémée et construisent un modèle planétaire centré autour du Soleil.

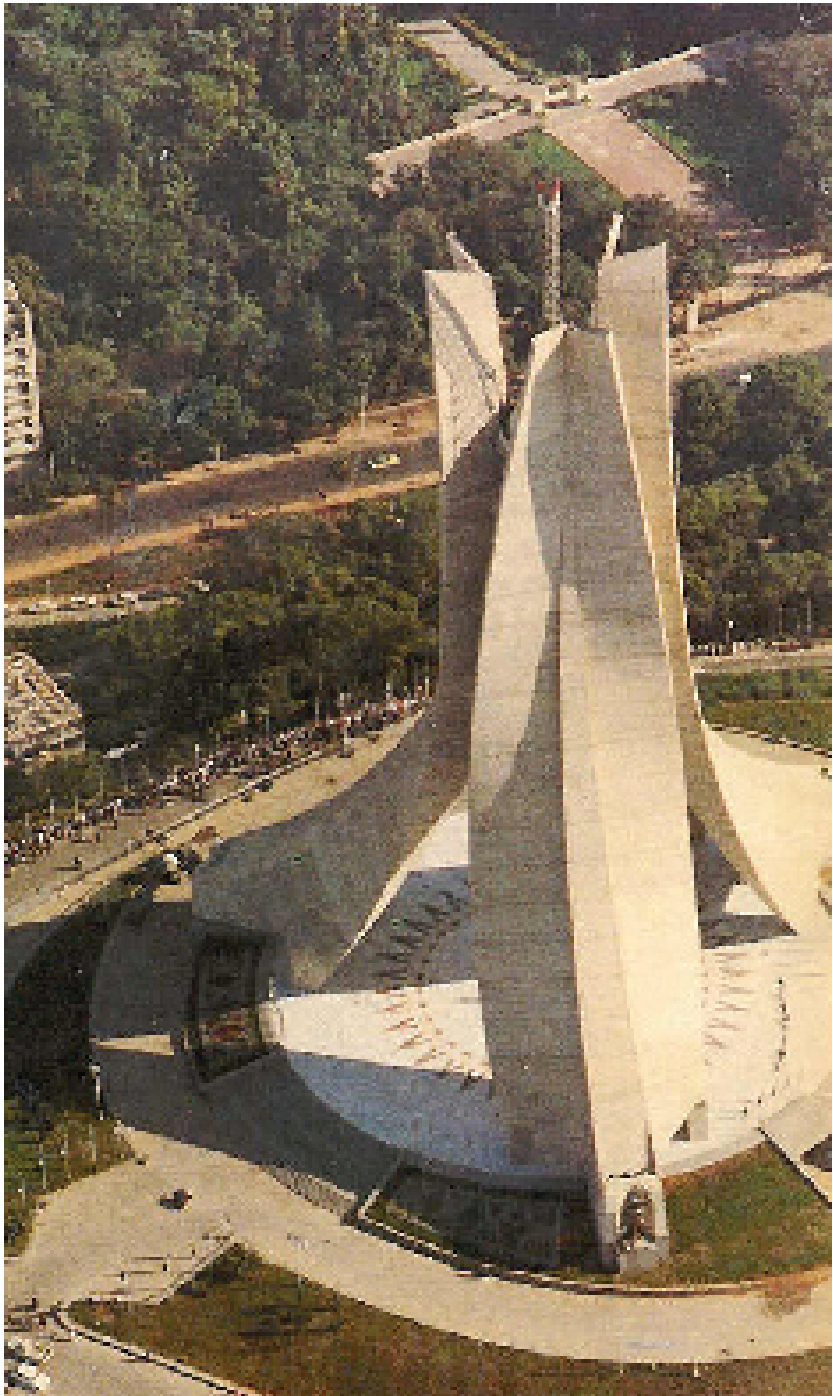
LE MONDE ARABE, *L'apport des Arabes à la Civilisation*
Institut du Monde Arabe, Paris.

COMPREHENSION

- En vous appuyant sur l'emploi des temps, faites le plan du texte.
- Quelles sont les découvertes des Arabes énumérées dans le texte ?
- Quelle idée veut transmettre l'auteur par l'emploi du présentatif et de l'adverbe "encore" ?
- "Critiquent Ptolémée et construisent un système planétaire centré autour du soleil". Quel modèle, selon cette phrase, Ptolémée défendait-il ?

EXPRESSION ECRITE

Vous aimeriez partager avec votre correspondant l'admiration que vous portez à un poète, un savant ou un grand voyageur. Rédigez le texte que vous lui adresserez pour le lui faire connaître.



Exercices séquence 1

1- A partir des données suivantes, rapportez en une phrase l'événement qui s'est produit.

a)

Qui?	Chercheurs
Quoi?	Découvertes de fossiles
Où?	Nord du Tchad
Quand?	Octobre 1995
Comment?	
Pourquoi?	
Conséquence?	remise en question des théories sur l'homme

b)

Qui?	Fusée Ariane 4
Quoi?	Satellite d'astronomie
Où?	Kourou
Quand?	17 novembre 1996
Comment?	
Pourquoi?	Exploration plus précise de l'univers
Conséquence?	

2- Classez à l'intérieur des tableaux les informations contenues dans les deux textes.

a) Alors que la direction a annoncé mardi son intention de supprimer 2 600 emplois sur 11 000, près de 500 personnes ont manifesté pendant une heure devant l'usine.

Qui?	
Quoi?	
Où?	
Quand?	
Comment?	
Pourquoi?	
Conséquence?	

b) Un motard d'une société de convoyage, âgé de trente-trois ans, a trouvé une mort atroce hier un peu après minuit, écrasé par le convoi exceptionnel qu'il escortait le long de la Nationale 2. Pour une raison inconnue, sa moto a heurté un panneau de signalisation, qui a déséquilibré l'engin et entraîné la chute du malheureux sous les roues du plateau qui transportait des éléments de charpente mesurant 38 mètres.

Qui?	
Quoi?	
Où?	
Quand?	
Comment?	
Pourquoi?	
Conséquence?	

3- En vous aidant de l'exemple ci-dessous, transformez les énoncés suivants.

Ex : Deux cargos sont entrés en collision : collision de deux cargos.

- Le nombre de spectateurs dans les salles de cinéma a considérablement chuté la semaine dernière.
- L'usine de production de matériel électrique a licencié cinquante personnes.
- Un airbus a quitté la piste lors de son atterrissage hier à Tokyo.
- Un alpiniste allemand a disparu dans le massif de l'Annapurna.
- Le prix de l'essence a augmenté depuis hier de 45 centimes.
- Quatre véhicules se sont télescopés hier sur l'autoroute à cause du brouillard.
- La pollution atmosphérique dans les grandes villes a beaucoup augmenté.

4- Dans les phrases suivantes relevez les indices temporels et dites s'ils ont un repère fixe (si leur repère est le moment de l'énonciation) ou un autre élément de la phrase.

Il arriva en juin 1815 et ne repartit qu'en mars de l'année suivante.

- Il y a deux ans, il est tombé malade et a commencé à écrire ses mémoires qu'il n'a terminés que cette année.
- Il neige depuis hier, mais la météo annonce qu'il fera beau demain.

- En octobre 1820 à l'aube, un jeune homme se présenta au château. A cette heure matinale, tout le monde dormait encore.

5- Dans le texte suivant, remplacez les pointillés par les connecteurs temporels qui conviennent : puis, d'abord, enfin, lorsque, pendant que, avant que.

Il prit ... un petit chemin bordé d'arbustes fleuris, ... traversa un pré ses poursuivants ne le repèrent. il se sentit à l'abri, il tenta d'envoyer un S.O.S. sur son téléphone portable..... qu'il scrutait les alentours.

Exercices Séquence 2

1- Ces énoncés comportent des marques de modalisation : identifiez-les puis réécrivez les phrases de manière neutre et objective.

- C'est sûr, ce pilote n'est pas un inconnu !
- Il a la chance d'être aidé par ses voisins qui sont extraordinaires.
- Le séisme aurait coûté la vie à plusieurs centaines de personnes.
- Il est dommage que ses résultats ne s'améliorent pas.
- Il me semble qu'en un certain sens vous avez tort.
- Ce film est un monument de patriotisme.

2- Ajoutez une modalité d'incertitude dans chaque énoncé suivant, c'est à dire une réserve de l'énonciateur par rapport à l'énoncé.

- L'incendie est dû à un acte de malveillance.
- Les aliments transgéniques sont un espoir pour l'humanité.
- Les enfants regardent trop la télévision.
- Les chimpanzés sont aptes à maîtriser le langage.
- Les insectes nuisibles s'attaquent aux insecticides.
- On ne connaîtra pas de sitôt un hiver aussi rigoureux.

3- A l'aide du procédé de votre choix, ajoutez une modalité de certitude dans les énoncés suivants.

- L'aventure au sens propre du terme n'est plus possible.
- La langue anglaise occupe une place prépondérante dans le monde.
- Il se remettra vite des suites de son accident.
- Fumer nuit gravement à la santé.
- Dans les entreprises, les femmes sont de meilleures gestionnaires que les

hommes.

- La guerre n'est pas une fatalité.
- La plupart des cancers trouvent leur origine dans des mauvaises habitudes de vie.

4- Repérez les indices de la présence du narrateur (modalisateurs)

- Ce palais où je vivais était très haut, et ses ressources en méandres et en cachettes secrètes paraissaient inépuisables. Rien ne semblait aboutir nulle part.

F.J.O'Brien, *la Chambre perdue*, Ed. Omnibus, 1980.

- Vers deux heures du matin, je fus réveillé par un bruit inexplicable. Je crus d'abord que c'était un chat courant sur les gouttières.

Erkman-Chatrian, *la Montre du doyen*, 1859.

- John est médecin et peut-être est-ce là une des raisons pour lesquelles je mets si longtemps à me rétablir.

Ch. Perkins Gilman, *La chambre au papier peint*, 1899.

- L'animal avait dû être détaché de l'arbre par quelqu'un et jeté dans ma chambre à travers une fenêtre ouverte. Cela avait été fait sans doute dans le but de m'arracher au sommeil.

E. Poe, *Le chat noir*, 1843.

Exercices Séquence 3

1- Résumez le texte suivant en une phrase en utilisant un nom ou un verbe exprimant la notion de changement.

Les éléphants meurent énormément. Ils étaient un bon million en 1981 sur le continent africain, ils sont encore entre 400 et 700 000. Ils étaient 130 000 au Kenya en 1973, ils ne sont plus que 16 000, et au parc national de Rsavo, on en avait recensé 17 000 en 1972. Ils sont aujourd'hui 30 000. Chaque année, 50 000 éléphants sont tués « légalement » dans les pays où l'ivoire est une richesse naturelle comme d'autres. Et environ 50 000 autres tombent sous les balles des braconniers pour alimenter le marché clandestin.

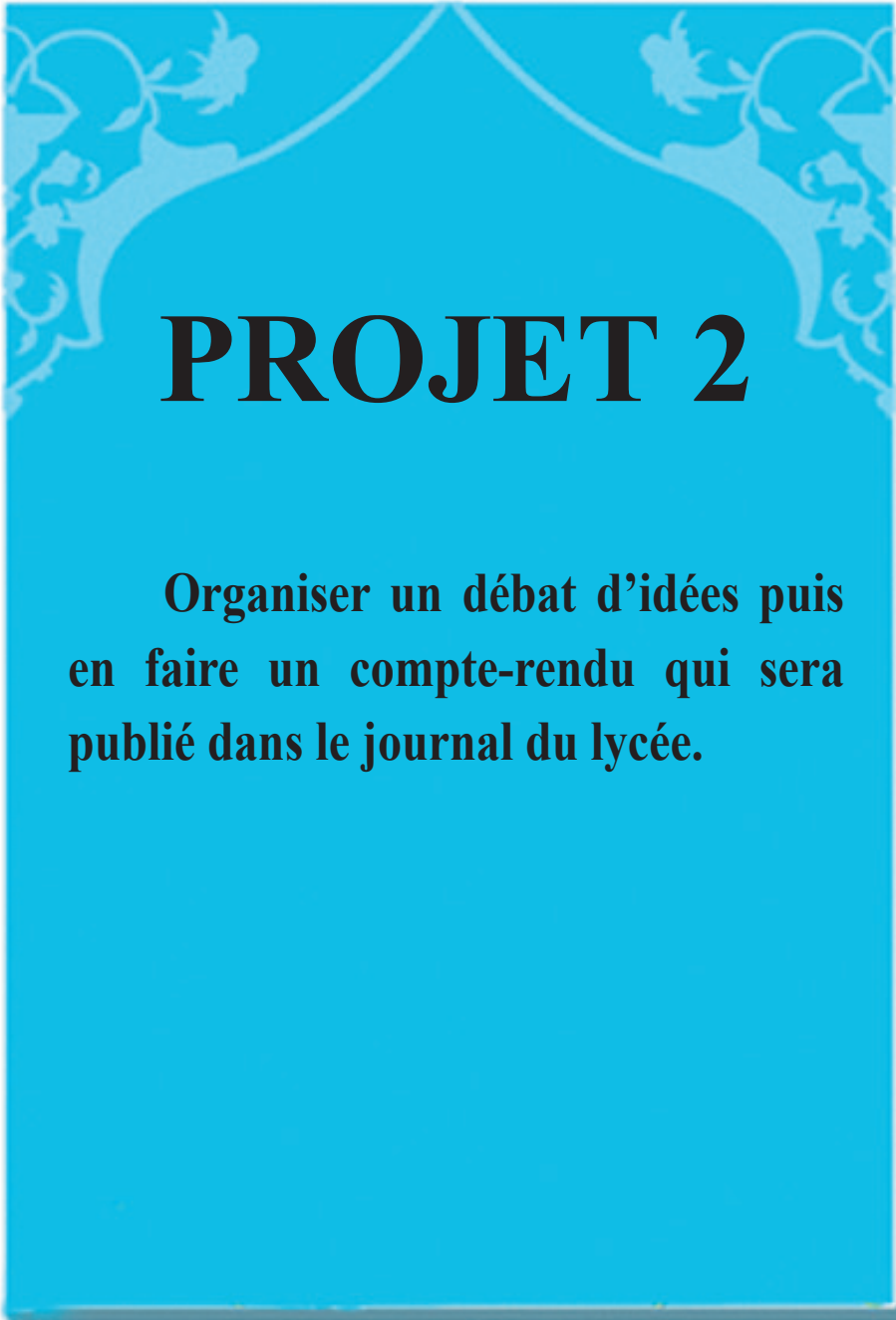
2- Même consigne que pour l'exercice précédent:

En fait, sous l'effet conjugué de ces politiques économiques et sociales, depuis la fin des années 80, la croissance démographique s'est nettement ralentie dans le tiers-monde, puisqu'elle est revenue à moins de 1,9% par an. La baisse de la fécondité a continué dans des pays où elle avait commencé bien avant, comme ceux d'Amérique du Sud, ou d'Extrême-Orient, comme la Corée du Sud, ou encore Singapour qui arrivent à des chiffres très proches de l'Europe et du Japon. Elle a repris en Chine qui, avec 2 enfants par femme, rejoint aujourd'hui le niveau de la Suède. Elle s'est étendue aussi en Asie du Centre et du Sud : après l'Inde, le Bangladesh est passé en dix ans de 6,2 à 4,7 enfants par femme, l'Iran de 6,5 à 4,6.

Le Monde, *Dossiers et documents*, Janvier 1995 .

3- Complétez les phrases ci-dessous avec les mots de la liste suivante : augmentation, augmenter, diminuer, réduire.

Le seul moyen efficace pour ... les transports urbains et leur nuisance, serait d' le prix des carburants de 7% pendant vingt ans en termes réels. Selon l'étude réalisée par l' OCDE, l' progressive du prix des carburants pourrait d'un tiers le nombre de véhicules-kilomètres prévus sur cette période et de moitié la consommation des carburants.



PROJET 2

Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

L'automobile est une invention qui a connu –et connaît encore – un développement extraordinaire. Elle reste cependant très controversée car elle présente des avantages et des inconvénients.

En une vingtaine de lignes, dites quelle est votre opinion sur l'automobile.

Vous structurerez votre texte en quatre parties :

- problème posé,
- thèse 1,
- thèse 2,
- votre prise de position.

Vous utiliserez :

- les temps qui conviennent et les types de phrases appropriées.
- les articulateurs pour marquer l'enchaînement des arguments, la transition entre la thèse 1, la thèse 2 et votre prise de position.

Les OGM en question.

(Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas).

« Votre avis ne sera pas seul à compter. Mais c'est vous qui avez choisi le thème des questions, c'est vous qui allez les poser tout à l'heure. Votre avis prendra place au côté de celui des experts, et sera pris en compte dans le prérapport sur les OGM que je rendrai le 30 Juin. A la suite de quoi, le gouvernement décidera ». En quelques mots, J.Y. Le Déaut, président de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, situe l'enjeu de l'événement : la première « Conférence de citoyens » durant laquelle quatorze citoyens ont débattu avec les experts de leur choix de l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM) en agriculture et dans l'alimentation. (*Le Monde* du 20 /06/1998).

Ils sont sept hommes et sept femmes. Agés de vingt à cinquante-huit ans, ils travaillent, sont retraités ou sans profession. Très vite, le ton est donné. Les quatorze « candides » prennent leur mission à cœur. « Les OGM : je savais de loin que c'était une nouvelle technique... A priori, je n'avais rien contre, mais j'avais des inquiétudes. Aujourd'hui, je n'ai toujours rien contre, mais j'ai des peurs », confie G. Rozet, trente-huit ans, agent commercial. Face à eux, l'attitude de la trentaine d'experts qui participent aux débats surprend d'emblée. Par la force de leurs convictions, et surtout par la défiance qu'expriment un grand nombre d'entre eux vis-à-vis d'une précipitation excessive des pouvoirs publics à lancer ces nouveaux produits sur le marché. Une prudence qui, au fil des débats, paraît d'autant plus relever du bon sens qu'à la plupart des questions posées ne répondent que des connaissances partielles, voire contradictoires.

Aucune certitude.

Quels sont les risques potentiels des OGM sur la santé ? Pour l'environnement ? Quelle information proposer aux consommateurs ? Sur tous ces points, on ne dispose aujourd'hui d'aucune certitude. « Il y a dix ans,

on pensait que les transferts de gènes entre végétaux dans la nature étaient un phénomène quasiment négligeable. On avait lancé des recherches, et on a vu que c'était faux. Le pollen migre nettement plus loin que ce qu'on croyait, les graines aussi. Et on a brusquement réalisé que les choses allaient trop vite », résume un généticien et écologue, professeur à l'Institut national d'agronomie, avant de se prononcer pour l'adoption d'un moratoire¹ concernant la commercialisation des OGM.

Face à cette perspective, d'autres experts appellent le panel² de citoyens à prendre en considération les enjeux économiques du transgénique. Leur crainte : voir les industries françaises totalement exclues des biotechniques végétales que sont en train d'accaparer quelques grands groupes étrangers. « Pour garder notre indépendance et ne pas être cannibalisés, nous devons construire notre propre offre », affirme le directeur général adjoint de la société Limagrain.

Le représentant de la Fédération Nationale des Syndicats des Exploitants Agricoles souligne que les OGM peuvent être aussi porteurs d'espoir « pour l'environnement, pour la santé des agriculteurs, pour la simplification des pratiques agricoles ». La Confédération paysanne, elle, rejette en bloc ce type d'arguments. « Toute innovation profitable aux actionnaires d'un grand groupe industriel n'est pas forcément profitable à l'ensemble des hommes », lance l'un de ses secrétaires nationaux.

Attendue avec espoir par certains, taxée d'emblée de « mascarade démagogique » par d'autres, la conférence aura à tout le moins obligé les experts à répondre à leur « jury » d'une manière accessible à tous. Pour l'Office parlementaire, « les conférences de citoyens peuvent amorcer un débat national et permettre de le lancer sur des bases saines », précise J.Y. Le Déaut.

D'après **Catherine Vincent**, *Le Monde*, 23 Juin 1998.

¹moratoire: suspension légale de certaines obligations pendant un temps déterminé.

²panel: ici échantillon fixe de personnes.

OBSERVER

- Quelle est la source de ce texte ? Qui en est l'auteur ?
- A quel genre de discours appartient-il ?

ANALYSER

- Quel est l'événement rapporté ? Répondez avec précision.
- Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet événement. Précisez le rôle de chacun.
- Quelles sont les craintes des citoyens ?
- En observant les qualifications des intervenants dont les propos sont rapportés, retrouvez les trois grandes catégories d'experts.
- Quelles sont les opinions des différents experts ?
- En quoi l'attitude des experts paraît-elle surprenante aux citoyens ?
- En quoi ce débat a-t-il été utile ?

FAIRE LE POINT

Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion.

Dans une discussion, chacun cherche à convaincre son interlocuteur en développant sa propre opinion. Connaître son interlocuteur et comprendre ses idées sont indispensables pour mettre en place une stratégie efficace.

Un débat n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.

EXPRESSION ECRITE

Un débat s'instaure dans les journaux concernant l'interdiction de la circulation automobile en ville.

Rédigez votre participation à ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins.

EXPRESSION ORALE

Confrontez oralement vos idées avec celles de vos camarades concernant l'interdiction de la circulation des voitures en ville.

Hamid Serradj réunit les fellahs.

Nous sommes à Tlemcen en 1939 Hamid Serradj, un citoyen instruit, invite les fellahs de Beni-Boublen à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable.

- Nous sommes ici pour discuter ensemble, fit Hamid Serradj. Il ne s'agit pas que l'un de nous fasse de beaux discours et que les autres l'écoutent. Chacun participera à la discussion et donnera son avis.

-Ce serait une idée parfaite ! s'écria Ba Dedouche. Mais est-ce que tout le monde est capable de formuler une opinion ? Si tu parles des anciens, oui : ils ont la sagesse et l'expérience ! Mais les autres... les autres... qu'est-ce qu'ils sont ?

Ba Dedouche fronça les sourcils de défi tout en dévisageant l'assistance.

- Ouvrons la discussion déclarèrent quelques-uns. Nous n'avons que trop tardé !

- Alors je donne mon avis, proclama Ba Dedouche, ignorant délibérément ce qui venait d'être dit. Si les citoyens et les fellahs pouvaient s'unir, le passage vers un monde plus facile deviendrait possible. Mais c'est irréalisable ! Nous savons ce qu'on attend de nous, s'écria-t-il encore avec force. C'est nous qui régénérons cette terre ! Une voix profonde me dit que nous sommes désignés pour réaliser ce grand dessein.

Ba Dedouche se tut et s'abîma dans une austère réflexion.

- Oserais-je poser une question ? fit d'une voix douce Slimane Meskine.

Jusqu'alors, il avait observé une attitude pleine de réserve.

- Je serais heureux, très heureux de savoir si nous sommes en séance ou s'il s'agit d'une simple rencontre entre fellahs, réunis ici pour bavarder de choses et d'autres. Que l'assemblée remarque bien que je ne fais que poser une question. Je n'aurai pas l'indigne prétention de faire allusion à quoi que ce soit.

- Je propose simplement d'ouvrir la séance, dit Hamid Serradj, il faudrait

alors un raïs ! Il donnera la parole à chacun d'entre-nous, qui estime avoir quelque chose à dire.

- Un raïs ? qu'est-ce qu'un raïs vient faire dans une réunion de fellahs ? demanda quelqu'un.

- Mais moi, je n'ai pas besoin d'un raïs pour prendre la parole ! protesta Ba Dedouche. Je peux la prendre tout seul !

- Voilà, répondit Hamid Serradj. Nous nous sommes réunis pour discuter de choses qui nous tiennent à cœur. Nous serons donc plusieurs à vouloir parler. Mais si nous parlons en même temps, celui qui est à l'Est n'entendra pas celui qui est à l'Ouest. Le désordre et la confusion s'empareront de nos propos malgré toute la bonne volonté. Si les choses dont nous voulons discuter nous tiennent donc à cœur, il est indispensable qu'un raïs préside la séance, donne la parole à celui qui la demandera et veille à ce que rien ne dérange notre réunion.

-Tu parles bien, frère !

- Bénis soient tes aïeux !

- Un raïs ! Un raïs ! qui sera le raïs ?

- Sid Ali ! Sid Ali ! dirent plusieurs personnes.

- Tout le monde est d'accord ? Sid-Ali aussi ? questionna Hamid Serradj. Alors tout va bien.

D'après **Mohamed DIB**, *L'Incendie*, ed. Le Seuil. 1954.

OBSERVER

- Observez le titre : renseigne-t-il sur le thème ?

ANALYSER

- A qui appartiennent les propos rapportés par l'auteur ?
- Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?
- La 1^{ère} réplique apporte des précisions aux participants : cette mise au point

concerne le thème de la discussion ou la manière de la mener ?

- « Donner son avis » : trouvez dans le texte l'expression de même sens.
- Les participants ont-ils la même attitude dans la salle ?
- Qui, parmi les participants, se fait le plus remarquer? Pourquoi ?
- Pourquoi l'atmosphère se détend-elle à la fin du texte ? Justifiez votre réponse.

FAIRE LE POINT

Le débat est régulé quand un modérateur en gère le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges et en essayant de concilier les positions opposées.

EXPRESSION ORALE

Voici un thème à débattre :

La généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?

Organisez-vous en groupes de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

VOTRE PROJET

Feuille de route n° 1.

Vous vous organisez en groupes de discussion et vous éliez un chef de groupe dont la mission consistera à :

- réguler la prise de parole,
- réorienter le débat en cas de digression,
- faire le point à la fin et au début de chaque séance.

Vous examinez les sujets à débattre et vous adoptez définitivement l'un d'eux.

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

-Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste : « Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter ». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et mal-propres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

-Comment les combattre ?

-D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres

exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avares, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire « Les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... », etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas particulier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !
- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.
- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?
- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.

Editions du Seuil, 1998.

OBSERVER

Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

ANALYSER

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quoi l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ?
- Relevez, dans la 3^{ème} réplique la définition que donne l'auteur du « raciste ».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde.

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le « seuil de tolérance ». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le « racisme militant », se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « *La xénophobie* », Le Monde,
« Dossiers et documents », 1978.

OBSERVER

- Savez-vous à quel type de lecteurs s'adresse le journal Le Monde ?

ANALYSER

- L'auteur veut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?
- Relevez les exemples dans le texte. Quel rôle jouent-ils ?
- Quelle est l'idée rejetée par l'auteur dans le texte ? Quelle est donc l'idée

défendue de manière implicite ?

- L'auteur rejette les justifications de ceux à qui il s'oppose. Repérez les arguments sur lesquels il s'appuie.

FAIRE LE POINT

Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire. L'explication et les exemples sont des moyens qui permettent de mieux convaincre son interlocuteur.

EXPRESSION ECRITE

Qu'est-ce que le civisme ? Dans deux textes d'une quinzaine de lignes chacun, expliquez cette notion pour convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales à :

- un adolescent de votre quartier, irrespectueux,
- votre petite sœur, écolière.

Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de chacun de vos interlocuteurs.

Le « Titanic » et les OGM.

Quelle drôle d'idée que d'établir un pont entre le paquebot gisant par 4000 mètres de fond et le dernier cri des innovations dans l'agro-alimentaire, les Organismes Génétiquement Modifiés ! Rien de commun, a priori, sauf que dans les deux cas il y a innovation, c'est à dire réalisation de ce qui n'a pas été soumis à l'épreuve d'une longue expérience : l'innovation est une plongée dans l'inconnu, une escapade aux limites de nos connaissances du moment.

La construction du Titanic fit appel à l'état le plus élevé des connaissances de l'époque, et pour cette raison personne ne mit en doute ses capacités à naviguer, même dans les pires conditions. Les plus puissants - les plus avisés ?- de la planète prirent place à bord. Cela situait son « capital de confiance » à un niveau élevé.

Néanmoins, contre l'iceberg le Titanic s'est brisé. Et nous avons su pourquoi lorsque des submersibles ont extrait quelques fragments de sa coque immergée. Aux analyses, l'acier utilisé pour cette coque s'est révélé très riche en soufre, et le soufre rend l'acier fragile, cassant. Incapable de la moindre souplesse, de toute élasticité et donc de plier sous la contrainte. Un acier à faible « limite élastique » : on ne peut l'étirer, le plier, lui faire subir des chocs sans le briser.

Cela, les constructeurs du Titanic l'ignoraient ; ils ne disposaient pas des moyens qui sont les nôtres pour analyser les matériaux, les caractériser et modéliser leur comportement dans des conditions de service données. Ils réalisèrent donc ce Titanic en toute bonne foi, et il serait aujourd'hui impensable de construire un navire, une grue, un pont ... avec un tel acier. Aucun organisme de certification, aucune assurance ne validerait, n'apposerait son sceau sur une telle construction que l'on n'hésiterait pas à qualifier de « criminelle » tant elle serait évidemment dangereuse.

Les évidences d'hier et celles d'aujourd'hui sont parfois des contraires parfaits. L'histoire en général, ici celle du Titanic, nous enseigne cela. Dans quel plateau de la balance trouverons-nous demain la certitude qu'affichent

certaines de la totale innocuité pour notre espèce des Organismes Génétiquement Modifiés ?

Notre situation vis-à-vis des OGM s'avère d'emblée moins confortable que celle des constructeurs du Titanic avant son naufrage : ils ignoraient tout de la nature du risque qu'ils encouraient, celui d'une fracturation, d'une brisure franche. Rien ne leur permettait de la prévoir.

Au contraire nous ne pouvons ignorer que la nature « bricole » tout ce qu'elle peut à partir de ce qui est à sa portée : les gènes « sauteurs », les transferts de gènes par bactérie ou virus interposés, les mutations « génétiques » et autres altérations, nous connaissons l'existence de ces phénomènes et savons qu'ils n'ont rien d'exceptionnel. La nature « bricole » aussi sur la base des modifications que nous apporterons aux organismes : ignorant tout des « manipulations » auxquelles elle pourra se livrer, nous ne pouvons préjuger des résultats et de leurs effets.

Si rien ne nous permet de prouver que les OGM représentent un danger, rien non plus ne démontre le contraire et, comme les constructeurs du Titanic, il semble nous suffire de croire que « tout ira bien ». Cette « foi » que nous avons, si elle se trouve déçue et qu'en découle une catastrophe, ce ne sera pas pour entraîner vers les fonds marins un bon millier de passagers mais pour affecter plus ou moins l'ensemble de l'humanité.

Certes, des entreprises ont beaucoup investi dans ces recherches sur l'amélioration génétique des espèces, et les actionnaires entendent se trouver payés de leurs engagements financiers : c'est surtout la voix puissante des actionnaires que nous entendons aujourd'hui dans la promotion des OGM.

Lorsqu'un nouvel avion est mis en service, il a été testé de façon aussi poussée que possible : peut-on dire autant des OGM ? Alors peut-être serait-il prudent, nécessaire, et même indispensable que les actionnaires sachent faire leur travail de financiers jusqu'au bout, et prennent également en charge les études qui nous prouveront mieux que leur bonne foi l'innocuité des produits dont ils ont permis le développement, même si cela doit durer quelques années et coûter cher.

Car la prise prématurée de leurs bénéfices peut représenter pour tous, et pour longtemps, un risque démesuré. Personne ne pensait, il y a 30 ans, que la tuberculose résisterait aujourd'hui aux antibiotiques.

D'après **J-C Membre**, *contribution au Forum citoyen sur les OGM*,
site internet de l'Assemblée Nationale, 7 septembre 1998.

OBSERVER

- Observez la source de ce texte . A quelle occasion a-t-il été écrit ? A qui est-il destiné ?
- Le titre annonce-t-il la construction du texte ?

ANALYSER

- Sur quelle comparaison le texte est-il construit ?
- Quel est le point commun entre le comparé et le comparant ?
- Relevez, dans les 2^{ème} et 3^{ème} §, les termes et expressions qui introduisent la conséquence, l'opposition et la cause.
- En une phrase, résumez les 2^{ème} et 3^{ème} paragraphes.
- Relevez, dans les 4^{ème} , 5^{ème} , 6^{ème} et 7^{ème} § les oppositions entre les *constructeurs* du Titanic et *nous* (dans le texte). Quelle conclusion l'auteur tire-t-il du naufrage ?
- Quels sont les trois arguments contre les OGM qu'avance l'auteur ?
- A quels autres exemples l'auteur fait-il appel ? Qu'apportent-ils à la démonstration ?
- A quelle conclusion cette argumentation aboutit-elle ?

FAIRE LE POINT

Une argumentation peut être illustrée ou développée par des exemples ou des comparaisons. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors valeur de démonstration.

EXPRESSION ECRITE

Voici trois arguments ; complétez-les à l'aide d'exemples pertinents.

- L'électricité d'origine nucléaire n'est pas sans danger. On se rappelle, par exemple
- Les rejets polluants des industries chimiques entraînent des conséquences désastreuses. Ainsi ...
- Les constructions anarchiques sur les lits des oueds asséchés sont dangereuses. En effet.....

Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue: les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? la peine capitale n'est pas la mort; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui même.

D' après **P. Viansson-Ponte** et **L. Schwartzberg**,

Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997

OBSERVER

Observez le titre. A quel type de phrases appartient-il ?

- A partir de ce titre pouvez-vous dire de quoi il s'agit dans ce texte ?

ANALYSER

- De quels malades précis ce texte parle-t-il ?
- Etudiez les deux 1^{ères} phrases du texte : combien de réponses sont attendues à cette question ?
- Relevez le terme (dans le même §) qui précise le cadre dans lequel vont s'exprimer les réponses à ces questions.
- Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ?
- En une phrase, résumez la prise de position n°1.
- Quels sont les arguments avancés pour étayer la prise de position n°2 ?

FAIRE LE POINT

Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace pour atteindre son but. Il peut choisir de s'appuyer ou non sur la thèse de l'adversaire, de présenter un seul ou plusieurs arguments. Chaque argumentation est donc organisée suivant un circuit argumentatif qui lui est propre.

EXPRESSION ECRITE

• Voici le schéma de deux circuits argumentatifs différents. Quelle serait la conclusion dans chacun d'eux ?

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'il ne faut pas le désespérer.
Argument contre	Pourtant, le médecin ne doit pas lui cacher la vérité.
Opinion des auteurs	

Sujet du débat	Faut-il dire la vérité au malade?
Argument pour	Certains pensent qu'on ne doit pas lui mentir.
Argument contre	Mais lui dire la vérité serait le choquer encore plus.
opinion des auteurs	

Sur le modèle du texte, rédigez une quinzaine de lignes sur le thème «Faut-il obliger les enfants à faire du sport ?».

Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ?
 Ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit ?
 Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ?
 Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules
 Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement
 Dans la même prison le même mouvement.
 Accroupis sous les dents d'une machine sombre,
 Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre,
 Innocents dans un bain, anges dans un enfer,
 Ils travaillent. Tout est d'airain, tout est de fer.
 Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue.
 Aussi quelle pâleur ! la cendre est sur leur joue.
 Il fait à peine jour, ils sont déjà bien las.
 Ils ne comprennent rien à leur destin, hélas !
 Ils semblent dire à Dieu : - Petits comme nous sommes,
 Notre père, voyez ce que nous font les hommes !
 Ô servitude infâme imposée à l'enfant !
 Rachitisme ! travail dont le souffle étouffant
 Défait ce qu'a fait Dieu ; qui tue, oeuvre insensée,
 La beauté sur les fronts, dans les coeurs la pensée,
 Et qui ferait - c'est là son fruit le plus certain ! -
 D'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin !
 Travail mauvais qui prend l'âge tendre en sa serre,
 Qui produit la richesse en créant la misère,
 Qui se sert d'un enfant ainsi que d'un outil !
 Progrès dont on demande : Où va-t-il ? que veut-il ?
 Qui brise la jeunesse en fleur ! qui donne, en somme,
 Une âme à la machine et la retire à l'homme !
 Que ce travail, haï des mères, soit maudit !
 Maudit comme le vice où l'on s'abâtardit,
 Maudit comme l'opprobre et comme le blasphème !
 Ô Dieu ! qu'il soit maudit au nom du travail même,
 Au nom du vrai travail, sain, fécond, généreux,
 Qui fait le peuple libre et qui rend l'homme heureux !

Victor Hugo. *Les contemplations.*

VOTRE PROJET

Feuille de route n°2.

Le débat consiste en un échange de points de vue sur le sujet, appuyé par des arguments.

Exemple : faut-il mépriser la bibliothèque au profit d'Internet?

Arguments pour Internet Ses avantages (ses bienfaits)	Arguments contre Internet Ses inconvénients (ses méfaits)
- Rapidité dans la recherche de l'information. - Disponibilité en toute heure. - Possibilité d'avoir l'information chez soi. - Outil de recherche de l'information mais aussi de communication (contacts, etc).	- Crédibilité de l'information et des auteurs de l'information. - Paresse dans l'activité de recherche (il suffit d'un clic). - Absence de plaisir à chercher l'information qu'on trouve dans le lecture, etc.
Arguments pour la bibliothèque.	Arguments contre la bibliothèque.
- Lieu sacré de conservation du savoir. - Atmosphère sereine et plaisir de compulsions de documents. - Mémorisation du style, des subtilités de la langue, etc. - Valeur de l'information validée par un auteur.	- Obligation d'être dans la bibliothèque. - Contrainte d'horaires. - Une seule activité à la fois (lire). - Impossibilité de sauvegarde du document pour usage extérieur, etc.

EVALUATION FORMATIVE

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en vanter les mérites. Hegel¹ prétend qu'elle incarne le moment où l'État se réalise pleinement ; Joseph de Maistre² va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche³ trouve dans les « vertus » guerrières le meilleur stimulant au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz⁴ fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles.

Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent l'augmentation de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès techniques et économiques qu'elle provoque, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction?

D'après **J. Cazeneuve**, *Guerre et Paix*, 1995 Encyclopædia Universalis.

(¹) et (³) Philosophes allemands.

(²) Ecrivain savoisien.

(⁴) Sociologue autrichien.

COMPREHENSION

- Quel est le thème abordé dans ce texte ?
- Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ?
- Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?
- Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ?
- Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ?
- Opposez chaque argument à celui qui lui correspond dans la 1^{ère} partie du texte.
- « S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? » Quels sont les procédés utilisés par l'auteur pour convaincre ?

EXPRESSION ECRITE

Sur le modèle du texte, rédigez un texte à l'intention de vos camarades pour leur montrer qu'il est plus bénéfique de dialoguer que de faire preuve d'agressivité.

Pour argumenter...

Boite à outils

(les connecteurs).

Annexe 1

Faire passer son opinion dans un discours.

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments, d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Il doit parfois, et souvent même c'est nécessaire, prendre position, se manifester dans son discours, pour emporter la conviction.

Exprimer un point de vue personnel.

-Selon moi -A mon avis -En ce qui me concerne -Pour ma part -D'après moi
-Je pense que -Il me semble que.

Exprimer ce qui est certain.

-Il est certain que -Il est indéniable/incontestable que -Il va de soi.

Exprimer ce qui n'est pas certain.

-Il est probable que -Il se peut que -Il est possible que -Il serait étonnant que.

Insister.

-Non seulement...mais aussi / encore -Même- A plus forte raison -D'autant plus que.

Indiquer ce qui se ressemble.

-Il en va de même -On retrouve le/la même -De façon identique -Egalement -de même que.

Mettre en relief.

-C'est ... qui -C'est ... que -Ce qui ... -C'est-ce que c'est.

Attirer l'attention du locuteur.

-Notons que -Sait-on que... ? -Précisons que - Rappelons que -Il faut attirer l'attention sur le fait que... -Il faut mentionner que.../signaler que...

Expliquer un détail.

-C'est à dire- Ce qui veut dire - Ce qui signifie.

Eviter un malentendu.

-bien loin de -Non pas pour ... mais - Ce n'est pas ... mais - C'est moins....
... que...

Raisonnement, c'est parvenir à une conclusion à partir d'un point de départ connu ou admis par tous, par le moyen d'une opération de type logique telle que la déduction. Le raisonnement ne vise donc pas à convaincre, mais à mettre en évidence le caractère incontestable d'une conclusion. L'argumentation est avant tout une démonstration fondée sur un raisonnement logique.

Le raisonnement inductif part de faits particuliers, d'observations, pour aboutir à une conclusion de portée générale.

Exemple: Autrefois, on entreprenait des études de notaire et on devenait notaire (fait particulier) donc les perspectives étaient bien tracées(conclusion générale).

Le raisonnement déductif part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour déduire une proposition particulière.

Exemple: Le bouleversement des traditions est tel (idée générale) que l'école a beaucoup changé (proposition particulière).

Le syllogisme est un raisonnement déductif qui tire une conclusion de deux propositions (ou prémisses) présentées comme vraies.

Exemple: La culture est en crise (Proposition1). Or l'école transmet la culture (Proposition 2). Donc l'école est en crise (Conclusion).

Les mots pour articuler les propositions dans un raisonnement.

Première proposition	On sait que / Il est généralement admis que...
Seconde proposition	Or / Sachant que / Etant donné que...
Troisième proposition	On peut en conclure / déduire que....

La crise des certitudes.

C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation, je vous le dis, sans joie et sans ménagement, est bien plus difficile que fut la nôtre. Votre destin personnel, d'une part ; le destin de la culture, d'autre part, sont aujourd'hui des énigmes plus obscures qu'ils ne le furent jamais.

Les études, jadis, conduisaient assez régulièrement à des carrières où la plupart arrivaient à s'établir. Entreprendre ses études, c'était, en quelque sorte, prendre un train qui menait quelque part (sauf accident). On faisait des classes ; on passait, quitte à s'y reprendre, ses examens ou ses concours. On devenait notaire, médecin, avocat ou fonctionnaire, et les perspectives offraient à qui prenait quelque une de ces voies, déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sûr. Les diplômes, en ce temps-là, représentaient une manière de valeur-or. On pouvait compter sur le milieu social, dont les changements étaient lents, et s'effectuaient, d'ailleurs, dans un sens assez facile à pressentir. Il était possible alors, de perdre un peu de temps aux dépens des études ; ce n'était pas toujours du temps perdu pour l'esprit, car l'esprit se nourrit de tout, et même de loisir, pourvu qu'il ait cet appétit où je vois sa vertu principale.

Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. A peine le traitions-nous en esquisse, les traits se brouillent, les idées s'opposent aux idées, et nous nous perdons dans le désordre caractéristique du monde moderne. Vous savez assez que les savants, les plus subtils, ne peuvent rien en dire qu'ils ne se sentent aussitôt tentés de se rétracter ; qu'il n'est de philosophe, ni d'économiste qui puisse se flatter d'assigner à ce chaos un terme dans la durée, et un état final dans l'ordre et la stabilité. Cette phase critique est l'effet composé de l'activité de l'esprit humain : nous avons, en effet, en quelques dizaines d'années, créé et bouleversé tant de choses au dépens du passé, - en le réfutant, en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions, - que le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre des choses qui ne savent pas

mourir et des choses qui ne peuvent pas vivre. C'est pourquoi il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain.

Paul VALÉRY, « *Discours au collège de Sète* »,
Variétés IV, Ed. Gallimard.

OBSERVER

Observez le titre : que suggère-t-il ?

ANALYSER

- Ce texte est un discours : Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.
- Quel effet recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader ?
- Observez les temps utilisés dans le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphes. Que remarquez-vous ?
- Quelle relation logique est suggérée par cette distribution des temps ?
- Relevez les termes et expressions qui renvoient à l'idée d'« ordre » dans le deuxième paragraphe. A quels termes ou expressions du troisième paragraphe s'opposent-ils ?
- Quel effet l'auteur recherche-t-il avec cette opposition ?
- « Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. » (3^{ème} §). Qu'annonce cette phrase ?
- L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?
- Retrouvez le plan du texte.

FAIRE LE POINT

Dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de mieux persuader et convaincre.

EXPRESSION ORALE

Imaginez une rencontre avec des parents dont les enfants travaillent. Préparez une allocution dans laquelle vous essayerez de les convaincre de l'utilité d'envoyer leurs enfants plutôt à l'école qu'au travail.



(J.-J. Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela l'objet de multiples attaques).

À Madame de Francueil, À Paris, le 20 avril 1751.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance, je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même.

Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée¹ mon pain avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille ? Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif ? Les écrits que dicte la faim ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue, au manège, briguer quelque vil emploi; le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrirait pas, et me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants et leur mère, du sang des misérables ! Non, madame, il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon.

(1) au jour le jour.

Jean Jacques Rousseau, *Les rêveries d'un promeneur solitaire*,

Bookings International, Paris, 1994

OBSERVER

- Quelles informations sur le contenu du texte, vous livrent les éléments périphériques ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte? Quels sont les indices qui y renvoient.
- A qui s'adresse-t-il ?

Que lui reproche son interlocutrice ? Relevez l'expression qui le montre.

L'auteur accepte-t-il ces reproches ? Relevez l'expression qui le montre.

- Observez les questions posées dans le deuxième paragraphe. Que remarquez-vous ?
- Quels arguments J.J. Rousseau utilise-t-il pour justifier son acte ?
- Pour quelle raison J.J. Rousseau refuse-t-il de recourir aux moyens ordinaires pour prendre en charge sa famille ?

FAIRE LE POINT

Concéder, c'est admettre sur un point particulier que l'argument de l'interlocuteur est recevable pour mieux leur opposer ceux qui vont dans le sens contraire.

EXPRESSION ECRITE

Voici quelques arguments avancés en faveur du travail des enfants et qu'un interlocuteur vous a présentés :

- Ils sont jeunes, c'est le meilleur moment de leur apprendre un métier.
- Ils pourront aider leurs parents.
- En les employant, je leur évite les mauvaises fréquentations.
- En les rémunérant, je leur donne les moyens de s'affranchir.

Rédigez une dizaine de lignes pour vous opposer à votre interlocuteur. Vous commencez par admettre certains points de ses arguments pour introduire les vôtres, d'une plus forte valeur.

La guerre !....se battre !.....égorger !...massacrer des hommes ! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée ; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre. » Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments : l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme ».

Ainsi, se réunir en troupes de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de vian-

de humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation. Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues, brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

D'après **Guy de Maupassant**, *Sur l'eau*, 1888

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?
- Quel est le thème abordé dans le texte ?

- Quel est l'effet produit par l'emploi de phrases exclamatives au début du texte ?
- Combien de thèses sont citées dans le texte ?
- Comment se présentent-elles l'une par rapport à l'autre ?
- Quelle thèse est défendue par l'auteur ?
- A qui renvoie le « nous » dans la deuxième phrase ?
- A qui renvoie le « on » dans la phrase suivante ?
- « N'aurait-on pas détesté... vérité ? » (1^{er} §). Cette question, pour l'auteur, n'admet qu'une seule réponse. Laquelle ?
- A qui est-elle précisément adressée ? Dans quel but l'auteur utilise-t-il ce procédé ?
- Pourquoi l'auteur introduit-il ses arguments par « ainsi » et « nous l'avons vue, la guerre » ?
- « Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme » : Cette expression apparaît plusieurs fois dans le texte ; par qui a-t-elle été utilisée la première fois ? Que recherche l'auteur en la reprenant ?
- Quel type d'argument l'auteur utilise-t-il en citant V. Hugo ?
- Quel type d'argumentation avons-nous dans ce texte ?

FAIRE LE POINT

Réfuter consiste à contester la pertinence du point de vue avancé par l'adversaire en niant la relation de cause à effet, en niant la vérité d'un jugement ou en mettant en évidence les contradictions possibles.

EXPRESSION ECRITE

Reprenez l'argument proposé dans l'activité p. 92 : « en les rémunérant, je leur donne les moyens de s'affranchir ».

Dans un texte de 15 à 20 lignes, réfutez cette thèse en développant les contradictions que vous lui trouverez.

VOTRE PROJET

Feuille de route N° 3.

Dans le débat que vous menez, les interlocuteurs s'opposent soit :

- en analysant les arguments de leurs adversaires pour en montrer les contradictions (réfutation par analyse).
- en concédant à leur adversaires certains points de leurs arguments pour introduire les leurs en les valorisant. (la concession).

Utilisez pour cela les connecteurs et les articulateurs donnés en annexe.
(boîte à outils)

Le débat doit être serein et discipliné. L'objectif étant de s'écouter, de dialoguer et de développer des discours qui s'opposent dans le respect de l'Autre et de sa personnalité.

(Vous vous opposez aux opinions de vos camarades et non à eux en tant que personnes).



El Watan, février 2007.

OBSERVER

Observez cette caricature. D'où est-elle extraite ?

ANALYSER

- Où se passe la scène ?
- Où se trouve Reggane ?
- Que s'est-il passé dans cette région ? Quand ?
- Lisez la déclaration des personnages. Pouvez-vous expliquer l'opposition «...victimes du bienfait ...» ?
- Quel sens donnez-vous à leur déclaration par rapport au débat actuel sur les soi-disant bienfaits de la colonisation ?

La propriété privée, facteur d'inégalité.

Dans son œuvre, l'auteur, philosophe, réfléchit sur l'origine de l'inégalité sociale.

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : Ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile. Que de crimes, de guerres, de meurtres, que de misères et d'horreurs n'eût point épargné au genre humain celui qui, arrachant les pieux ou comblant le fossé, eût crié à ses semblables : «Gardez-vous d'écouter cet imposteur ; vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous et que la terre n'est à personne!» Mais il y a grande apparence qu'alors les choses en étaient déjà venues au point de ne plus pouvoir durer comme elles étaient car cette idée de propriété, dépendant de beaucoup d'idées antérieures qui n'ont pu naître que successivement, ne se forma pas tout d'un coup dans l'esprit humain : il fallut faire bien des progrès, acquérir bien de l'industrie et des lumières, les transmettre et les augmenter d'âge en âge, avant que d'arriver à ce dernier terme de l'état de nature. [...] La métallurgie et l'agriculture furent les deux arts dont l'invention produisit cette grande révolution. Pour le poète, c'est l'or et l'argent, mais pour le philosophe ce sont le fer et le blé qui ont civilisé les hommes, et perdu le genre humain.

J. J. Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité* (1755).

ANALYSER

- L'auteur s'adresse-t-il à un destinataire précis ?
- Quelle thèse développe-t-il ?
- Quels sont les arguments présentés ?
- Relevez un terme et une expression qui s'opposent à l'idée de «l'état de nature».

La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau.

Ainsi, selon ce beau philosophe, un voleur, un destructeur aurait été le bienfaiteur du genre humain; et il aurait fallu punir un honnête homme qui aurait dit à ses enfants : «Imitons notre voisin, il a enclos son champ, les bêtes ne viendront plus le ravager ; son terrain deviendra plus fertile; travaillons le nôtre comme il a travaillé le sien, il nous aidera et nous l'aiderons. Chaque famille cultivant son enclos, nous serons mieux nourris, plus sains, plus paisibles, moins malheureux. Nous tâcherons d'établir une justice distributive qui consolera notre pauvre espèce, et nous vaudrons mieux que les renards et les fouines à qui cet extravagant veut nous faire ressembler ».

Ce discours ne serait-il pas plus sensé et plus honnête que celui du fou sauvage qui voulait détruire le verger du bonhomme ?

Quelle est donc l'espèce de philosophie qui fait dire des choses que le sens commun réprouve du fond de la Chine jusqu'au Canada ? N'est-ce pas celle d'un gueux qui voudrait que tous les riches fussent volés par les pauvres, afin de mieux établir l'union fraternelle entre les hommes ?

Voltaire : *Questions sur l'Encyclopédie* (1770).

OBSERVER

- Observer le nom de l'auteur, le titre, les références. Quel rapport faites-vous avec le texte précédent?

ANALYSER

- A quel terme du texte de J.J. Rousseau l'expression de Voltaire « honnête homme » s'oppose-t-elle ?
- Quelle thèse Voltaire défend-il ?

- Relevez les termes utilisés pour désigner l'adversaire. L'auteur se contente-t-il de réfuter la thèse de l'adversaire ?
- Les deux questions posées sont-elles adressées au lecteur ou à l'adversaire? Quel est l'effet recherché ?

FAIRE LE POINT

L'ironie consiste à tourner l'adversaire en dérision en s'assurant de la complicité de l'auditoire.

Quand l'ironie est trop marquée ou dépasse un certain degré, elle devient raillerie (stratégie utilisée pour se moquer de son adversaire »).

EXPRESSION ECRITE

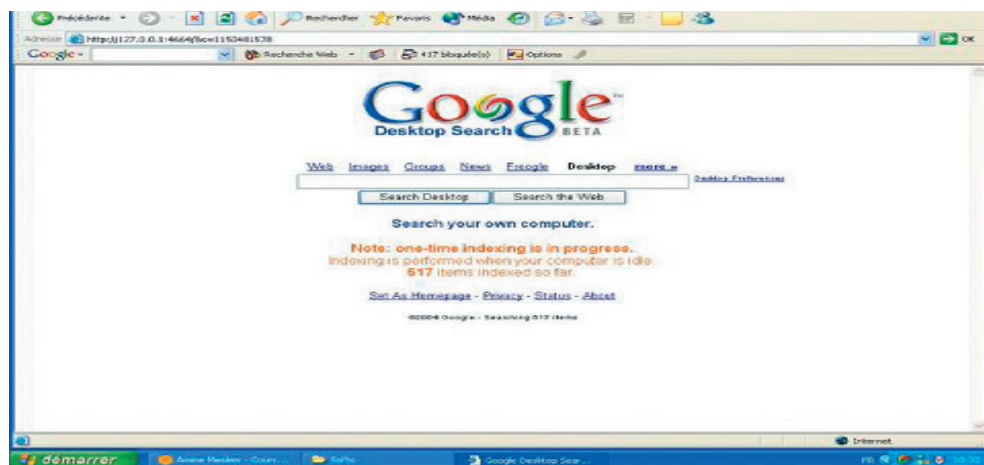
Certains parents envoient leurs enfants travailler sous prétexte de leur apprendre à devenir responsables. Un débat s'est instauré à ce propos dans le journal du lycée.

Rédigez votre contribution à ce débat en ironisant sur les raisons que peuvent avancer ces parents.

L'entreprise Google est au centre d'un débat: les experts sont de plus en plus nombreux à dénoncer ses pratiques, notamment le stockage des données personnelles des internautes.

Voici cinq articles, d'auteurs de différents pays, publiés par la revue «Courrier International», parlant de ce «géant du Web».

Lisez-les et rédigez une synthèse concise et ordonnée. (Référez-vous à la page 217 pour trouver de l'aide).



La naissance d'un géant.

Tout a commencé par une tiède journée de printemps. Sergey Brin et Larry Page, tous deux âgés d'une vingtaine d'années, se rencontrent sur le campus de l'université d'élite Stanford. L'un comme l'autre passaient pour être des génies des mathématiques, étaient fascinés par les ordinateurs.

Au début, ces frères spirituels ne pouvaient pas se supporter. Cela ne les a pas empêchés, trois ans plus tard, de fonder la société qui a révolutionné la recherche sur Internet, Page ayant trouvé une nouvelle approche pour optimiser le référencement des résultats lors des recherches. Nous étions en 1998.

La communauté des internautes a vite récompensé la nouvelle plateforme branchée. Le garage où Brin et Page avaient bidouillé leur premier calculateur fut bientôt trop petit. Ils s'installèrent alors dans le « Googleplex », espace magique de chaos et de créativité assez spacieux pour qu'un moteur de recherche s'y développe jusqu'à devenir une puissance numérique planétaire. A environ une demi-heure en voiture de San Francisco, plus de 8 000 salariés travaillent aujourd'hui à la googlisation du monde dans huit cubes de deux étages en verre et en béton. Aucune autre entreprise ne se montre difficile dans le choix de ses nouveaux collaborateurs que le géant des moteurs de recherche, qui embauche environ 100 personnes par semaine.

Ces nouveaux employés doivent se sentir bien dans le Googleplex car ils constituent le capital le plus important du groupe, modèle possible pour les nouvelles sociétés du XXI^e siècle. La plupart des visiteurs sont impressionnés par les avantages, comme le terrain de volley, la cantine gratuite, la salle de fitness, le sauna, la piscine, le salon de coiffure et les véhicules hybrides subventionnés. Ils s'extasient sur les couleurs criardes de ce nouveau pays d'abondance, sur les briques Lego et les circuits 24 sur lesquels même Brin et Page viennent de temps à autre faire un tour ou sur les 20% du temps de travail que les employés doivent consacrer à leurs propres projets créatifs. Cette atmosphère tout à fait particulière a accouché de l'acteur le plus puissant du secteur des médias informatiques en ce début de siècle.

D'après **Jörg Rohleder & Joachim Hirzel**, - *Focus*- Munich.

In Courrier International du 19 au 25 octobre 2006.

Insatiable Google.

Google a bien changé. A tel point que beaucoup ne reconnaissent plus la plate-forme autrefois inoffensive créée par deux étudiants qui se sont engagés par écrit, à ne pas faire de mal. En à peine huit ans, cette société née dans un garage est devenue l'un des cybergroupes les plus puissants de la planète avec un chiffre d'affaires de 6 milliards de dollars et un trésor de guerre de 10 milliards. Plus de deux ans après son entrée en bourse, l'entreprise de Mountain View, en Californie, pèse 132 milliards de dollars. L'enfant chéri des internautes et des investisseurs domine depuis longtemps le secteur de la recherche en ligne. Comptant 83 services, Google représente une part sans cesse croissante du cybermonde. Dans les domaines où d'autres ténors sont trop puissants, Brin et Page, tous deux âgés de 33 ans, concluent des alliances stratégiques afin de hisser les couleurs sur ces horizons- là aussi. Rien qu'au cours des dix derniers mois, ils ont passé des accords spectaculaires avec le fournisseur d'accès AOL, le site d'enchères en ligne Ebay, la chaîne musicale MTV, le géant de l'informatique Dell et le site communautaire MySpace.com, propriété du groupe New Corp. Il y a longtemps que Google a atteint la taille de groupes comme McDonald's ou son principal concurrent en informatique Microsoft. « Il y a certes une limite à la croissance » explique Eric Schmidt, le PDG de Google, « mais pour l'instant, je ne la vois pas. » Ce vétéran de la Silicon Valley, âgé de 51 ans, a été recruté par Brin et Page afin d'apporter son expérience de gestionnaire. En fin de compte, pour un moteur de recherche comme pour toute autre entreprise, seul le résultat importe. Car, depuis son entrée en Bourse, en août 2004, l'enfant prodige du Net doit des comptes à ses actionnaires.

La puissance croissante de Google est aujourd'hui vue d'un mauvais œil par ses détracteurs. C'est surtout la quantité monstrueuse de données dont l'entreprise dispose qui inquiète. Des informations portant sur 8 milliards de

sites et des renseignements personnels sur chaque utilisateur sont regroupées sur les serveurs Google, une centralisation unique de la connaissance dans l'histoire de l'humanité. Or qui dit connaissance dit pouvoir. Dès lors le noble idéal des fondateurs, qui souhaitent « organiser les informations du monde et les rendent accessibles et utilisables par tous », peut paraître menaçant. D'aucuns se demandent aujourd'hui si derrière le masque de l'homme de bonne volonté se dissimulent les traits grimaçants d'un redoutable Big Brother. Du reste, dans quelle mesure une entreprise peut-elle être bonne, au sens éthique du terme, quand sa responsabilité vis-à-vis de ses investisseurs se chiffre en milliards ?

L'entreprise est surtout devenue la plus grande agence de pub en ligne. La vente d'espaces publicitaires représente aujourd'hui 99% de ses revenus. La moitié provient d'AdSense, service qui place des bannières sur d'autres sites et affiche ensuite les publicités adaptées au contenu des pages sur lesquelles elles figurent. Et, si les détracteurs du groupe affirment que Google a pu s'assurer de confortables revenus grâce à des actions de piratage informatique et à des escroqueries en ligne, rien de tout cela n'a pu être prouvé.

Reste que, dans d'autres, le groupe est perçu comme beaucoup plus menaçant. Dans le microcosme de la Silicon Valey, on compare déjà Google aux Borgs, référence à la série Star Trek, où la race des Borg détruit les civilisations les unes après les autres avec une précision mécanique. En plus l'entreprise à la croissance la plus rapide de l'Histoire, est soupçonné de pomper les ressources de la Silicon Valey, achetant talents et idées et ne laissant pratiquement aucune chance à des développements hors de sa sphère d'influence.

Jörg Rohleder & Joachim Hirzel- *Focus*- Munich.

In Courrier International du 19 au 25 octobre 2006.

Votre vie privée n'a plus de secret.

Depuis sa création, la devise de Google est Don't be evil (Ne rien faire de mal). Mais ne nous y trompons pas : entre faire le bien et faire ce qui est dans son intérêt, le moteur de recherche a presque toujours choisi l'opportunisme.

La question n'est donc pas de savoir si Google agira toujours bien : il ne l'a pas toujours fait et ne le fera pas. Il s'agit de savoir si Google, animé d'une soif inextinguible pour vos données personnelles, est devenu la plus grande menace sur la vie privée.

Au fil des années, Google a collecté des quantités astronomiques de données et admet avec enthousiasme que, depuis sa création, en 1998, il n'a jamais effacé volontairement aucune recherche effectuée sur le moteur. C'est le plus grand accumulateur d'informations derrière la NSA, l'agence de sécurité nationale américaine, et pour cause : 99% de ses recettes proviennent de la vente d'annonces ciblées spécifiquement en fonction des intérêts de l'utilisateur. « Toute la valeur de l'offre Google réside dans sa connaissance de ce que veulent les gens », affirme Eric Goldman, de la faculté de droit de Santa Clara, dans la Silicon Valley, et directeur du High Tech Law Institute (Institut de droit pour les nouvelles technologies) . « Et pour lire dans nos pensées, ils doivent savoir énormément sur nous ».

Tous les moteurs de recherche collectent des informations sur leurs utilisateurs, principalement en leur envoyant des « cookies », ces fichiers invisibles qui suivent nos déplacements sur la Toile. Les cookies de Google n'identifient pas l'utilisateur nommément mais l'adresse IP – métaphoriquement, c'est comme si Google avait la plaque d'immatriculation de votre véhicule mais pas votre numéro de permis de conduire. Le moindre clic est enregistré par le moteur de recherche utilisé. Et il y a de fortes chances pour que ce soit Google, qui détient environ la moitié du marché de la recherche

sur Internet et traite plus de 3 milliards de recherches par mois.

Le savoir de Google ne s'arrête pas là. Si vous êtes un utilisateur de Gmail, sachez que Google enregistre des copies de chaque courriel expédié et reçu. Si vous utilisez un autre de ses produits, vous serez également suivi à la trace : dans quelles directions vous avez fait la recherche, quels produits vous avez achetés, quelles phrases vous avez recherchées dans un livre, quelles photos satellite et quels articles de presse vous consultez, etc. Pris isolément, ces renseignements ne représentent probablement pas grand-chose. Nombre de sites stockent des fragments d'informations personnelles. Le problème, c'est que rien n'empêche Google de combiner toutes ces informations pour créer des dossiers détaillés sur tous ses clients, et la société admet elle-même que cette éventualité est possible, en théorie. Google pourrait même bientôt être capable de suivre ses utilisateurs à la trace dans le monde réel : il vient de se lancer dans Internet sans fil gratuit, ce qui nécessite de vous localiser.

Le groupe assure n'utiliser les informations personnelles que dans le cadre de la publicité ciblée. Mais l'histoire a montré que l'information reste rarement cantonnée aux usages pour lesquels elle est collectée. De ce fait, pour certains défenseurs de la vie privée, Google et les autres moteurs de recherche doivent purement et simplement cesser d'archiver les recherches de leurs utilisateurs.

Adam L. Penenberg & Mother Jones- San Francisco.

in Courrier International du 19 au 25 octobre 2006.

Par- delà le bien et le mal.

Google est-il au service du bien ou du mal ? Dans la Silicon Valley, le débat fait rage. Pour ses partisans locaux, Google incarne le bien ; pour ses détracteurs, tant de gauche que de droite, il résume à lui seul toute l'arrogance, l'hypocrisie et l'avidité de l'ère Internet. « Regardez ce qu'ils font en Afrique », m'a expliqué un créateur d'entreprise idéaliste, épris de Google, lors d'un récent sommet technologique. « Ils ont financé l'ordinateur portable à 100 dollars pour les gamins africains, cela prouve bien leur engagement en faveur des droits de l'homme et de la justice universelle ». « La politique de Google est bien plus révélatrice, observe un programmeur tout aussi idéaliste. Google a traité avec les communistes. Les droits des simples citoyens chinois, ils n'en ont rien à faire puisqu'il a censuré les sites les plus « sensibles » ».

Google serait-il à la fois dans le camp du bien et dans celui du mal ? Sur Internet, tout est possible. Mais comment expliquer que Google mène deux stratégies apparemment irréconciliables ? On peut penser que l'hypocrisie est le principal ressort de cette politique. Certains, notamment à gauche, font valoir que Page et Brin (les fondateurs) sont des hypocrites capitalistes comparables aux « barons voleurs » du XIX^e siècle. Ils font fortune par des moyens douteux en Chine, puis soulageant leur conscience par des gestes tapageurs en Afrique. A cet égard, les voyages humanitaires de Larry Page en Ethiopie où la philanthropie de Google.org. auraient une portée purement symbolique. Comme le note le Philosophe néo marxiste Slavoj Zizek dans un récent article publié par la London Review of Books, les fondateurs de Google sont des « libéraux communistes », adeptes d'un « capitalisme sans mésentente » qui leur permet à la fois de conquérir le monde, de faire fortune et de se sentir en paix avec leur conscience.

Le code moral des fondateurs de Google, leur sens du bien et du mal, leur définition de la justice, tout cela se réduit à ce qu'ils disent ou croient. Si Google dit qu'il est bon de faire partie d'Internet en Chine, alors ce ne peut-être qu'une bonne chose. Si Google dit que l'absence d'Internet en Afrique est un mal, alors ce ne peut être qu'un mal.

Andrew Keen, *The Weekly Standard* –Washington,
In courrier International N°833, du 19 au 25 octobre 2007.

La philanthropie version 2.0

(Comme Microsoft, le moteur de recherche Google a créé sa fondation. Mais d'une manière fort peu conventionnelle, car elle pourra faire des profits.)

Les ambitieux fondateurs de Google ont créé une organisation philanthropique dotée de près de 1 milliard de dollars et chargée de lutter contre la pauvreté, les maladies et le réchauffement climatique. A la différence de beaucoup d'autres, cette organisation caritative est à but lucratif et pourra financer des créations d'entreprises, des partenariats avec des sociétés de capital-risque et même faire du lobbying au Congrès américain.

Certains sceptiques pointent déjà du doigt la structure et les ambitions de Google. org. Les fonds de cette organisation paraissent bien limités en regard des milliards dont dispose la fondation Bill et Melinda Gates. Mais Google témoigne d'une vocation philanthropique précoce. Bill Gates a attendu les 25 ans de Microsoft pour créer sa fondation ; laquelle bénéficie par ailleurs d'une exemption fiscale et est une entité distincte du groupe.

En optant pour le statut d'organisation à but lucratif, c'est-à-dire une organisation qui peut faire des affaires, Google s'engage à payer des impôts dès lors que les actions de la société sont vendues à profit ou qu'une partie de ses bénéfices est employée pour financer Google. org. De même, les projets de l'organisation seront également imposables. Les fondateurs de Google, Larry Page et Sergey Brin, misent sur ce statut pour donner à l'organisation davantage d'envergure et de souplesse.

Le projet laisse également perplexe certains avocats fiscalistes et autres esprits pragmatiques, familiers du monde de la philanthropie. Avec une grande interrogation: les dirigeants de Google pourraient-ils être tentés de revenir sur leurs largesses en cas de ralentissement de leurs activités ?

« L'argent est soumis au bon vouloir du conseil d'administration et des actionnaires. Il est possible qu'un jour les actionnaires de Google y trouvent à redire, en particulier si nous entrons dans une crise économique et que le groupe ait besoin de cet argent pour se remettre à flot » souligne Marcus Owens, fiscaliste à Washington et ancien directeur du service des organismes exonérés à l'Internal Revenue Service (le trésor public fédéral).

Katie Hafner, *The New York Times* (extrait).

Grille d'évaluation d'une synthèse de documents.

Critères	Indicateurs
Volume de la production	- 1/3 environ de l'ensemble des documents.
Pertinence.	- Séparation introduction/corps du texte(de la synthèse). - Introduction présentant une accroche et annonçant la problématique et le plan. - Sélection des informations essentielles. - Précision de la référence pour chaque grande idée. - Rédaction à la 3^{ème} personne. - Rédaction avec objectivité. - Concision.
Organisation.	- Présence d'un plan personnel et cohérent. - Plan visible de prime abord. - Soulignage des titres. - Parties équilibrées.
Formulation.	- Mise en évidence des transitions. - Emploi des termes génériques. - Suppression des redondances. - Effort de formulation personnelle. - Usage d'une ponctuation adéquate.

VOTRE PROJET

Feuille de route n°4.

Vous rédigez la synthèse du débat. Pour cela :

- vous présentez le thème,
- vous présentez les opinions opposées,
- vous étudiez les valeurs sur lesquelles elles s'appuient (valeur culturelle, intellectuelle, économique, etc.),
- vous énoncez une conclusion générale qui fera ressortir le degré d'adhésion (après débat, donc persuasion) d'une partie à la thèse de l'autre. La synthèse fera ressortir une partie expositive (les parties opposées, leurs arguments), une partie analytique (vous étudiez les arguments, des parties, etc.) que soutiendra un raisonnement et la conclusion (qui sera le résultat de ce raisonnement).

EVALUATION CERTIFICATIVE

Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe¹ (1766).

Judicieux admirateur de la bêtise et de la brutalité des sauvages, vous avez crié contre les sciences, et cultivé les sciences. Vous avez traité les auteurs et les philosophes de charlatans; et, pour prouver d'exemple, vous avez été auteur. Vous avez écrit contre la comédie avec la dévotion d'un capucin², et vous avez fait de méchantes comédies. Vous avez regardé comme une chose abominable qu'un satrape³ ou un duc⁴ ait du superflu, et vous avez copié de la musique pour des satrapes ou des ducs qui vous payaient avec ce superflu. [...] Vous professez partout un sincère attachement à la Révélation, en prêchant le déisme, ce qui n'empêche pas que chez vous les déistes et les philosophes conséquents ne soient des athées. J'admire, comme je le dois, tant de candeur et de justesse d'esprit, mais permettez-moi de grâce de croire en Dieu. L'Être souverain nous jugera tous deux; attendons humblement son arrêt. Il me semble que j'ai fait de mon mieux pour soutenir la cause de Dieu et de la vertu, mais avec moins de bile et d'emportement que vous. Ne craignez-vous pas que vos inutiles calomnies contre les philosophes et contre moi ne vous rendent désagréables aux yeux de l'Être suprême, comme vous l'êtes déjà aux yeux des hommes ?

Voltaire, *Lettre au docteur Jean-Jacques Pansophe*, AVRIL 1766.

¹ Théologien du 18^{ème} siècle.

² Capucin: religieux de l'Eglise Réformée.

³ Satrape: homme despotique, riche et voluptueux.

⁴ Duc: celui qui porte le titre le plus élevé après celui de prince.

COMPREHENSION

- Etudiez les pronoms personnels utilisés dans le texte et dites si ce texte est une réflexion ou une confrontation.
- Réécrivez la 3ème phrase du texte de manière à remplacer «et» par un articulateur logique (faites les transformations nécessaires). Quelle valeur a donc «et» dans les sept premières lignes du texte ?
- Relevez les termes et expressions qui appartiennent au domaine du religieux.
- Quels sont, d'après Voltaire, les deux défauts essentiels de son adversaire ?
- Relevez les procédés de l'argumentation utilisés. Justifiez par des exemples du texte chaque procédé.

PRODUCTION

Vous avez un camarade «donneur de leçons». Vous ne supportez pas que son comportement soit à l'opposé de ses dires. A la manière de Voltaire, écrivez-lui une lettre pour lui faire prendre conscience de ce défaut.

Pour argumenter...

Boite à outils

(les connecteurs).

Annexe 2

Concéder, c'est effectuer un mouvement d'argumentation en deux temps: dans un premier temps, on présente un argument qui va dans le même sens que l'argument présenté préalablement ; on concède, on admet sur un point particulier que l'argument est recevable, avec une conclusion implicite; dans un second temps, on oppose des arguments qui vont dans le sens contraire et qui ont une valeur plus forte que l'argument précédent, avec une conclusion opposée.

Les mots pour marquer un mouvement de concession :

Les expressions destinées à marquer un mouvement de concession sont très nombreuses. Ce procédé est en effet très utilisé lorsqu'on veut convaincre quelqu'un. Vous pouvez employer:

-il se peut que -il n'est pas du tout impossible que... - l'intérêt de ... est incontestable / indiscutable. -reste à savoir si.... -sans doute... mais ...

-il ne fait pas de doute que ... mais -on peut parfaitement admettre ... mais.....

A ces expressions on peut ajouter l'ensemble des formes ou expressions qui s'organisent de la façon suivante :

<i>La reconnaissance des faits.</i>	<i>L'opposition.</i>
reconnaître, admettre, avouer, accorder, concéder, il est exact/vrai/ sûr/certain/admis...	mais
assurément	en fait
évidemment	enfin
incontestablement	toutefois
indubitablement	cependant
de toute évidence	néanmoins
effectivement	quand même
certes...	
en dépit de...	

bien que... même si... quand bien même... à supposer que... en admettant que...	pourtant reste que tout de même pour autant

Il y a deux manières de donner son avis :

Neutre : reconnaître les faits puis donner son avis ;

Personnelle : commencer par donner son avis puis reconnaître les faits.

Les mots pour signaler ou exprimer une contradiction.

Il est contradictoire	de demander	et au même moment...	de vouloir
peu logique	réclamer	en même temps...	exiger...
illogique	proclamer	simultanément...	demander.
peu cohérent	exiger...	dans le même temps...	refuser...,etc.
peu rigoureux	refuser...etc.		

Des mots pour exprimer son désaccord.

contester	objecter	- en revanche
contredire	récuser	- au contraire
critiquer	rejeter	- à l'opposé
démentir	réfuter	
nier	rétorquer	

Des mots pour exprimer son hésitation, son indécision.

- Il est encore trop tôt pour...
- Il est prématuré de...
- Il n'est pas encore temps de / pour...

- je ne dispose pas de suffisamment d'éléments d'appréciation...
 - d'information (s)...
 - de données sûres...
 - de résultats...
- il faut savoir si...
 - se demander si...
 - se poser la question de...

Lorsque vous vous opposez à quelqu'un, vous vous opposez d'abord à ce qu'il vient de dire. Vous rapporterez ses propos pour les critiquer.

Exercices de la séquence 1.

Exercice n°1 :

Transformez les phrases suivantes en utilisant un verbe à valeur explicative.

Exemple : les syndicats réclament des augmentations de salaires parce que les prix ne cessent d'augmenter.

L'augmentation constante des prix entraîne les syndicats à réclamer des augmentations de salaires.

L'entraîneur a mal préparé son équipe. Elle a perdu le match.

Les gens ne sont pas suffisamment attentifs. Le travail des voleurs est plus facile.

Le prix des billets d'avion baisse. Le nombre des passagers augmente.

On allège les programmes de l'école primaire. Il y aura moins de redoublements.

Exercice n° 2

Voici, dans le désordre, des éléments constituant un raisonnement. Remettez-les dans l'ordre et rédigez, sur une feuille séparée, le texte argumentatif correspondant.

A/ • Les mères de familles nombreuses, très souvent, ne travaillent pas.

- Le travail des femmes est responsable de la diminution très forte des familles nombreuses.

- Le taux d'activité des femmes a augmenté depuis 1965.

B/ • La moitié des jeunes de 16 à 25 ans est scolarisée.

- Le chômage ne touche que la partie de ceux qui sont passés à la vie active.

- On dit qu'un jeune sur cinq est au chômage en France.

Exercices de la séquence 2.

Exercice n° 1.

Usine ou parc naturel ?

Les amis de la nature sont inquiets. Le maire d'un village veut installer une très grande usine dans un endroit qui, dans peu de temps, doit devenir un parc naturel, protégé contre toutes les atteintes de la civilisation.

Ceux qui sont partisans de ce projet disent : ce parc naturel est indispensable. Il protégera les animaux qui y vivent ainsi que des plantes très rares.

Les habitants répliquent : nous ne voulons pas devenir un musée. Un parc naturel ne fait pas vivre les gens. Nous avons besoin d'emplois. Il faut empêcher les jeunes de partir. Nous avons besoin de cette usine.

Chacun des deux camps rédige un communiqué à l'intention de la presse en reprenant les arguments de l'adversaire. Rédigez ces deux communiqués.

• Exercice n° 2.

Petit poème de Boris Vian :

C'est nous les pauvres gens
Les pauvres contribuables
Obligés de subir jusqu'à la fin des temps
Le sort auquel imper
Auquel imperturbables
Nous condamnent nos gou
Nos gouvernements

Textes et chansons, Ed. Julliard, 1956.

- Quel est l'objet de la polémique dans ce texte ?
- Quel est l'effet produit par l'emploi des pronoms ?

Exercice n° 3.

Voici brièvement présentées un certain nombre de déclarations ou de prises de position. Vous allez essayer de les réfuter en soulignant les contradictions qui peuvent s'y trouver.

- La presse quotidienne se plaint de la baisse du nombre de ses lecteurs.
- Les journaux quotidiens sont de plus en plus chers.

- Les syndicats réclament la diminution des heures de travail.
- Les syndicats réclament une augmentation immédiate des salaires.

- Les gens se plaignent de l'encombrement des plages au mois d'août.
- Les gens préfèrent prendre leurs vacances en août.

- Les gens ne cessent de se plaindre de l'embouteillage dans les villes.
- Les gens préfèrent prendre leurs voitures pour circuler.

- Les entreprises veulent des salariés de plus en plus motivés.
- Les entreprises veulent pouvoir licencier le personnel quand elles estiment cela nécessaire.

Exercice n° 4.

Concéder.

Faut-il commencer sa carrière dans une grande entreprise ou au contraire dans une petite structure quand on sort d'une grande école?

Voici comment se pose le problème:

	Avantages	Inconvénients
Grande entreprise	- le passage dans une grande entreprise compte dans la suite de la carrière.	- Les décisions importantes sont prises ailleurs. - L'information ne circule pas bien.
Petite structure.	- On est plus proche du centre de décision. - on peut y acquérir des compétences reconnues.	- les possibilités de carrière sont limitées. - la situation des petites entreprises est plus fragile.

1. Vous préférez travailler dans une grande entreprise, tout en étant conscient de certaines difficultés.

2. Vous avez choisi de travailler dans une petite structure, tout en sachant qu'il n'y a pas que des avantages à cela.

Rédigez, sur feuille séparée, les deux réponses possibles.

Comment apprendre un métier ? Aucune solution n'est évidente à priori. Le débat est toujours vif entre ceux qui valorisent l'apprentissage, c'est à dire la découverte du métier dans l'entreprise auprès de ceux qui y travaillent, et ceux qui pensent que la formation en établissement a toujours un rôle essentiel à jouer.

	Avantages	Inconvénients
Apprendre sur le tas.	- Donne d'emblée une expérience en entreprise. - facilite l'adaptation à la vie dans l'entreprise. - la formation continue permet de combler le manque de la formation initiale.	- ne garantit pas l'acquisition des savoirs de base. - Confond entreprise et école. - Ne prépare pas à changer plus tard de métier.
Apprendre dans un établissement.	- La formation intellectuelle est essentielle. - L'acquisition des connaissances générales est indispensable pour exercer des métiers variés ou évoluer dans un métier.	- La formation est trop abstraite. - Ne favorise pas l'adaptation à la vie de l'entreprise.

1-Vous êtes partisan de l'apprentissage comme mode d'accès au métier, sans méconnaître l'intérêt d'une formation plus générale et plus technique.

2-Vous êtes partisan d'une formation donnée dans un établissement, sans méconnaître l'intérêt de l'apprentissage.

Rédigez, sur feuille séparée, les deux réponses possibles.

Le loup et l'agneau.

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
«Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
-Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'Elle considère
Que je me vas⁽¹⁾ désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
-Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tette encor ma mère
-Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
Je n'en ai point. -C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.»
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine, *Fables, Livre I à VI*, Bordas, 1967

⁽¹⁾ Je vas = Je vais, forme employée couramment au XVII^{ème} siècle.

ANALYSER

- Que représente le reste de la fable par rapport aux deux premières lignes ?
- De quoi l'agneau est-il accusé? Les arguments avancés par le loup sont-ils fondés?
- Comment appelle-t-on ce genre d'arguments? Que justifie-t-il dans ce poème?
- Quelle morale le fabuliste veut-il transmettre?

PROJET 3

Dans le cadre d'une journée «portes ouvertes», exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

- Votre salle de classe vous paraît triste; vous décidez d'appeler vos camarades à la décorer pour la rendre plus accueillante.

Rédigez un court texte pour les convaincre de participer à cette entreprise.

- Certains automobilistes ne respectent pas les règles de prudence aux heures d'entrée ou de sortie des élèves.

Rédigez un appel aux autorités locales pour renforcer la sécurité aux abords des établissements scolaires.

APPEL DU SECOURS POPULAIRE ALGERIEN

**Algériens, Algériennes,
Européens et Musulmans,**

UNION TOUJOURS PLUS LARGE POUR FAIRE ECHEC AU COMLOT FASCISTE

Le sang a coulé en Algérie

LE 1er MAI A ALGER, LE 8 MAI DANS LE CONSTANTINOIS

CEs INCIDENTS SANGLANTS SONT L'OEUVRE D'AGENTS PROVOCATEURS FASCISTES.

MAIS CELA NE VEUT PAS DIRE QUE LA MASSE DES MUSULMANS EST CONTRE LA DEMOCRATIE ET LA FRANCE.

L'exemple le plus clair est l'empressement des populations musulmanes des villes et des campagnes à rejoindre le SECOURS POPULAIRE ALGERIEN A L'APPUI DE LA FRANCE, le SECOURS POPULAIRE et qui, aujourd'hui a dépassé le MILLION de francs.

C'EST POURQUOI NOUS PROTESTONS CONTRE LA REPRESSION SAUVAGE QUI FRAPPE LES MUSULMANS SANS DISCERNEMENT ET PLUS PARTICULIEREMENT LES MILITANTS DE LA C.G.T. ET DES ORGANISATIONS DEMOCRATIQUES.

Le SECOURS POPULAIRE S'INCLINE sur les tombes de toutes les victimes EUROPEENNES et MUSULMANES et adresse ses condoléances amères à toutes les familles.

LES VÉRITABLES RESPONSABLES, ce sont :

LES 100 SEIGNEURS D'ALGERIE, LEURS AGENTS qui détiennent encore les leviers de commande dans la Haute-Administration Algérienne et les PROVOCATEURS PSEUDO-NATIONALISTES.

CERTAINS ADMINISTRATEURS, CAÏDS, AGHAS ET BACH-AGHAS qui subventionnent le ravitaillement et qui s'enrichissent sur le dos des populations musulmanes en vendant le produit de leurs vols à moitié noir.

CERTAINS CHEFS DE LA POLICE NON EPURES qui font piétiner les représentants des Organisations Démocratiques, comme cela s'est passé le 1er Mai au matin. Alors qu'ils laissent s'organiser la manifestation du P.P.A. l'après-midi, qui coûte la vie à de malheureux égarés trompés par de faux appels à des distributions de ravitaillement ou tissus.

Nous demandons :

Que toute la lumière soit faite sur ces regrettables événements.

LE CHATIMENT RAPIDE ET IMPITOYABLE des instigateurs du complot fasciste et de leurs agents d'exécution (mesure de justice qui renforcera l'UNION des populations Européennes et Musulmanes d'Algérie).

L'EPURATION DANS TOUS LES DOMAINES et la mise hors d'état de nuire de ces collaborateurs et séides.

Texte diffusé par 13 mai 1945

Appel au peuple algérien.

Extrait du premier appel adressé par le Secrétariat Général du
Front de Libération Nationale au peuple algérien,
le 1^{er} Novembre 1954.

PEUPLE ALGÉRIEN,

MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE,

A vous qui êtes appelés à nous juger (le premier d'une façon générale, les seconds tout particulièrement), notre souci, en diffusant la présente proclamation, est de vous éclairer sur les raisons profondes qui nous ont poussés à agir en vous exposant notre programme, le sens de notre action, le bien-fondé de nos vues dont le but demeure l'indépendance nationale dans le cadre nord-africain. Notre désir aussi est de vous éviter la confusion que pourraient entretenir l'impérialisme et ses agents administratifs et autres politiciailleurs véreux. [...]

Algérien ! nous t'invitons à méditer notre charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté ; le Front de Libération Nationale est ton front, sa victoire est la tienne.

Quant à nous, résolus à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, nous donnons le meilleur de nous-mêmes à la patrie.

- Observez les documents présentés dans les deux pages précédentes et dites, pour chacun d'eux:
 - Qui l'a produit.
 - A qui il est destiné.
 - Dans quel but il a été écrit.
- Etudiez les types de phrases, les temps et les modes des verbes utilisés dans chacun de ces documents. Qu'en déduisez-vous ?
- Comment, dans ces deux documents, l'émetteur maintient-il le contact avec le récepteur?

FAIRE LE POINT

Le texte argumentatif (exhortatif) vise à faire réagir et doit généralement interpeller le destinataire sur une situation donnée. Le style est oratoire et le destinataire constamment interpellé.

Protégeons notre planète.

L'homme avait, jusqu'ici, le sentiment qu'il logeait dans une nature immense, inépuisable, hors de mesure avec lui-même. L'idée ne pouvait lui venir qu'il aurait, un jour, à ménager, à épargner cette géante, qu'il lui faudrait apprendre à n'en pas gaspiller les ressources, à ne la pas souiller en y déposant les excréments des ses techniques.

Or, voilà que maintenant, lui, si chétif, et qui se croyait si anodin, il s'avise qu'on ne peut tout se permettre envers la nature ; voilà qu'il doit s'inquiéter pour elle des suites lointaines de son action ; voilà qu'il comprend que même dans une mer « toujours recommencée », on ne peut impunément déverser n'importe quoi... d'où vient ce revirement ? D'une part, de l'accroissement de la population, qui fait de l'homme un animal toujours plus « gros » et plus envahissant ; d'autre part, des progrès de la civilisation technique qui étendent démesurément ses pouvoirs.

Je sais, il y a des gens qui disent, enivrés par nos petits bonds dans le cosmos : « Eh bien, quand l'homme aura épuisé le capital nourricier de la planète, quand il aura pillé tous les magasins terrestres, quand il se sera rendu son logis inhabitable avec ses ordures radioactives, avec ses pétroles, avec sa chimie, il émigrera sur un autre globe, qu'il mettra à sac et souillera à son tour. ».

N'y comptons pas trop... En attendant que ces rêves prennent corps, conduisons-nous en bons « terricoles ». Respectons cette petite boule qui nous supporte.

Locataires consciencieux, ne dégradons pas les lieux où nous respirons. L'humanité n'est pas une passante. Un poète a dit : naître, vivre et mourir dans la même maison... Il y a apparence que le sort de l'homme est de naître, de vivre et de mourir sur la même planète.

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*, éd. Stock, 1967.

OBSERVER

- Qui est l'auteur de ce texte ? Quelle réflexion vous inspire le titre de l'ouvrage d'où est extrait ce texte ?

ANALYSER

- Relevez les indices de l'énonciation contenus dans ce texte.
- A partir de quel constat la réflexion de J. Rostand se développe-t-elle ?
- Sur quelle opposition les deux premiers paragraphes sont-ils construits ?
- Relevez le vocabulaire, les connecteurs logiques et temporels qui marquent cette opposition.
- A qui Rostand donne-t-il la parole dans le troisième paragraphe ? Comment appelle-t-on ce procédé ?
- A quelle conclusion le raisonnement aboutit-il ?
- Pourquoi l'auteur utilise-t-il le pronom personnel « nous » ?
- Relevez et expliquez les métaphores du dernier paragraphe.

FAIRE LE POINT

1- Pour exhorter, l'émetteur s'implique directement dans son discours. (emploi du pronom personnel « je », d'expressions comme : « je déclare que..., je dis que..., je suis convaincu de..., etc.). Ces marques du style oratoire renforcent le contact avec l'interlocuteur et rendent les arguments avancés irréfutables.

2- L'argumentation se développe en suivant un enchaînement logique (fait ou situation admis, arguments qui justifient la thèse, concèdent ou réfutent la thèse adverse et conclusion marquant l'aboutissement de l'argumentation.).

EXPRESSION ECRITE

Nous devons respecter notre environnement. Rédigez un appel pour sensibiliser ceux qui n'en sont pas conscients, (adoptez le style oratoire et structurez votre argumentation pour que votre appel soit suivi d'effet.).

Appel du Directeur de l'Unesco.

Nous vivons une époque porteuse de graves incertitudes et d'immenses espoirs, une époque où toutes les nations du monde se trouvent, pour la première fois, réunies dans un même réseau de rapports réciproques. Désormais, leurs destins sont devenus interdépendants et les moyens scientifiques et techniques dont elles disposent pourraient leur permettre de résoudre la plupart de leurs problèmes les plus urgents.

Mais il faudrait pour cela qu'elles unissent leurs volontés et conjuguent leurs efforts, dans la perspective d'un avenir commun. Il faudrait, en d'autres termes, que l'humanité puisse passer de l'interdépendance à la solidarité.

La pratique de la Solidarité exige de chacun de nous une disponibilité permanente à l'Autre, à celui qui, si loin qu'il soit, demeure toujours, et doit demeurer, notre prochain.

Or, la solidarité ne se décrète pas : elle se vit..

Une des tâches fondamentales de l'Unesco est de la rendre présente et efficace, car seule la Solidarité peut tisser un réseau d'amitié capable de relier les uns aux autres, à travers cités, pays et continents, les peuples et les personnes.

J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous à participer à une campagne de Solidarité dans le cadre du Courrier de l'Unesco.

Vous qui êtes lecteur du Courrier de l'Unesco, pensez à un Autre, à cet inconnu, votre frère, qui, du fait de ses conditions d'existence, se sent souvent étranger à vous, et auquel le Courrier de l'Unesco peut faire découvrir tout ce qui vous rapproche et vous unit.

Offrez-lui un abonnement et contribuez ainsi à l'effort que l'Unesco entreprend pour la paix et l'amitié entre les hommes.

Alors nous pourrons faire, grâce à vous, du Courrier de l'Unesco le courrier de la Solidarité.

D'après **Amadou Mahtar M'BOW**, *Courrier de l'Unesco*, février 1984 .

OBSERVER

Observez le titre, l'auteur et les références: Quelles informations vous apportent ces éléments?

ANALYSER

- Relevez les indices de l'énonciation et dites qui parle, à qui et de quoi ?
- A qui renvoie le « Nous » (1^{ère} et dernière phrases du texte). Justifiez son emploi.
- Quel pronom désigne particulièrement l'auteur ? se manifeste-t-il ainsi au début ou à la fin du texte ?
- « J'appelle » (6^{ème} §). A partir du sens de ce verbe, pouvez-vous dire de quel type de texte il s'agit ?
- Relevez les temps et les modes utilisés par l'auteur. A partir de leur distribution, pouvez-vous délimiter les différentes parties du texte ?
- L'auteur utilise les verbes exprimant l'état, la modalité et l'action; identifiez-les et observez leur répartition dans le texte.
- Délimitez, à partir de cette étude, les parties expositive, argumentative et exhortative.
- « Graves incertitudes et immenses espoir ». Pourquoi l'auteur utilise-t-il ce procédé d'opposition ?
- « Or, la solidarité ne se décrète pas ». Qu'introduit « or » dans cette phrase ?
- Retrouvez les étapes du raisonnement de l'auteur .
- Sur quel type de raisonnement ce texte est-il organisé ?

FAIRE LE POINT

L'appel, visant à faire réagir l'interlocuteur, s'organise en :

- Une partie expositive
- Une partie argumentative
- Une partie exhortative

EXPRESSION ECRITE

1- Rédigez des textes pour appeler à réagir face aux situations décrites ci-dessous dans les colonnes de droite.

Exemple 1 : salle de classe.

- lieu où vous passez beaucoup de temps.	- papiers jetés par terre.
- lieu qui donne à voir qui vous êtes.	- épluchures d'oranges, enveloppes de chocolat, etc...

Exemple 2: environnement (arbre).

- arbre nécessaire à la purification de l'air.	- abattage systématique.
- à l'ombrage en été.	- non respect de son existence.
- à l'embellissement des parcs.	- aucune protection contre les animaux qui en dévorent les feuilles.

Exemple 3: ressources vitales (eau).

- élément nécessaire à la vie.	- gaspillage forcené de cette ressource.
- coût de consommation élevé.	- pollution des cours d'eau et des nappes phréatiques.
- raréfaction de cette ressource.	

2 – Les jeunes sont de plus en plus instruits, mais ne respectent visiblement pas les personnes âgées (dans les transports publics, le jeune ne cède pas sa place à une vieille personne, par exemple).

Trouvez deux ou trois arguments pour pousser ces jeunes à faire preuve de plus de civisme.

Situation actuelle et son paradoxe.	Moyens pour exprimer l'antithèse.
Arguments pour convaincre.	Arguments touchant la raison. Arguments touchant les sentiments.
Organisation des arguments.	Raisonnement par syllogisme.

EVALUATION FORMATIVE

Comprendre / Dossiers / Environnement & Développement durable

Protégeons notre planète

le 05/06/2003



Adaptons notre mode de vie et nos pratiques de consommation au développement durable. Le développement durable, c'est répondre au besoin du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.



Face aux catastrophes écologiques, sanitaires, industrielles auxquelles nous sommes de plus en plus confrontés, le développement durable propose de faire évoluer le comportement et mode d'action de tous les acteurs de la société. Il faut donc apprendre à économiser et à partager de manière équitable les ressources de l'environnement et à tenir compte des facultés limitées de la terre à absorber les déchets et les pollutions : c'est la dimension environnementale du développement durable. Nous n'avons pas de planète Terre de rechange ! Il faut également garantir une croissance économique créatrice d'emploi et d'équité sociale : c'est l'aspect économique et social du développement durable.

COMPREHENSION

- Dans cette affiche, retrouvez-vous tous les indices de l'énonciation ? Sont-ils tous explicites ?
- Pourquoi l'émetteur s'associe-t-il au lecteur de l'affiche (par l'utilisation du « nous ») ?
- Qu'est-il attendu du lecteur de cette affiche ?
- Identifiez les arguments contenus dans cette affiche.
- En vous appuyant sur les temps et les modes, retrouvez la structure du texte exhortatif dans cette affiche.

EXPRESSION ECRITE

Les gaz s'échappant des moteurs mal réglés sont nocifs.

Réalisez une affiche pour sensibiliser les propriétaires de véhicules à ce problème et les appeler à entretenir régulièrement leurs engins.

VOTRE PROJET

Feuille de route n°1.

Avec votre professeur, vous avez dressé la liste des thèmes sur lesquels vous êtes appelés à intervenir.

Vous en choisissez un et vous organisez votre travail à l'intérieur du groupe (plan d'action, échéances, modes d'exposition, etc).

La première étape du travail consistera à constituer un fonds documentaire concernant le sujet de votre exposé.

Appel de l'Abbé Pierre du 1^{er} février 1954.

(*Sur radio Luxembourg*).

Mes amis, au secours...

Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant-hier, on l'avait expulsée...

Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu.

Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent!

Ecoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la montagne sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toute les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots : « TOI QUI SOUFFRES, QUI QUE TU SOIS, ENTRE, DORS, MANGE, REPREND ESPOIR, ICI ON T'AIME ».

La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent, devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.

Je vous prie, aimons-nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans- abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain:

- 5000 couvertures,
- 300 grandes tentes américaines,
- 200 poêles catalytiques.

Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.

Rendez-vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.

Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.

Merci!

OBSERVER

Observer le titre et le sous-titre: ce texte était-il destiné à être lu ou entendu?

ANALYSER

- Identifiez les indices de l'énonciation. Qui parle? A qui?
- Délimitez la partie expositive. Quelle situation décrit-elle ? Sur quels aspects de cette situation insiste l'auteur ? Relevez les termes ou expressions qui justifient votre réponse.
- A partir de cette analyse, pouvez-vous expliquer la phrase d'ouverture « Mes Amis... au secours... » ?
- Pourquoi interpelle-t-il ainsi les auditeurs?
- Relevez les termes ou expressions exprimant l'idée de solidarité, d'amour de l'Autre, d'entraide.
- «Une femme vient de mourir gelée » : Relevez les termes ou expressions qui reprennent l'idée de froid. Quel effet la reprise de cette idée provoque-t-elle sur l'auditeur ? Comment appelle-t-on ce procédé ?

FAIRE LE POINT

Pour convaincre son interlocuteur et le pousser à réagir, les arguments choisis peuvent faire appel à la raison ou aux sentiments.

Le style oratoire s'appuie sur des procédés comme l'anaphore (reprise d'une idée, d'un terme). Cette insistance permet de retenir l'attention de l'interlocuteur et de le sensibiliser.

EXPRESSION ECRITE

L'hiver est rude. Vous voulez convaincre votre entourage d'aider les démunis : Rédigez la partie expositive d'un appel dans laquelle vous insisterez sur les conditions difficiles dans lesquelles vivent les «sans-abri».



Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

L'appel du 31 octobre 2000.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom du-

rant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Paris, 31 octobre 2000.

Journal « *l'humanité* » du 31-10- 2000.

OBSERVER

- Qui sont les signataires de cet appel ?
- Observez la date de publication de cet appel et la période à laquelle il fait référence. Qu'en déduisez-vous quant au thème traité ?

ANALYSER

- A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.
- Contre quelle situation les signataires s'élèvent-ils ?
- Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?
- Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?
- Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent-ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.
- Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. Que pouvez-vous dire quant au niveau de langue utilisé ?

- «Pour nous citoyens Pour nous qui avons combattu ». (5^{ème}§) Sur quoi insistent les signataires par l'utilisation de cette structure ?
- Quel sens donnez-vous à la phrase : « le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui » ? Les signataires accusent-ils ou mettent-ils en garde ? Justifiez votre réponse.

FAIRE LE POINT

Les procédés de l'interpellation dans le texte exhortatif sont adaptés au destinataire et au but visé.

L'appel à réagir s'exprime par les verbes comme «demander, inciter» si le destinataire est un supérieur hiérarchique (domaine professionnel) ou une personnalité (politique ou autre).

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un appel au chef d'établissement pour lui demander d'intervenir auprès des autorités locales pour renforcer la sécurité aux abords de l'établissement.

VOTRE PROJET

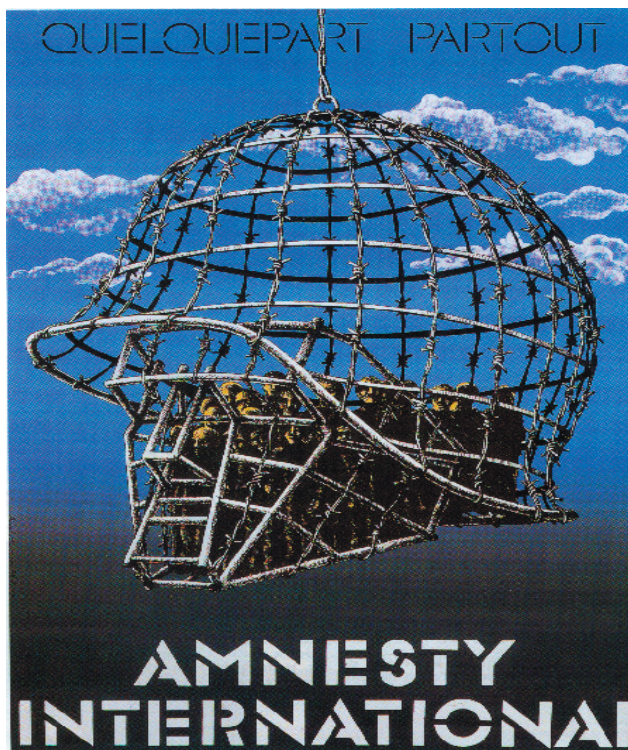
Feuille de route n°2.

Le fonds documentaire que vous avez constitué fera l'objet de lecture et d'analyse pour identifier les situations, les contradictions qu'elles présentent et les solutions que vous pouvez proposer aux visiteurs lors de l'exposition.

Le choix des arguments se fera selon que vous voulez faire appel aux sentiments ou à la raison.

Le mode d'organisation de votre argumentation (raisonnement par déduction, par induction), le niveau de langue, les interpellations seront adaptés au public auquel vous vous adresserez.

Observez cette affiche:



ANALYSER

- Qui est l'annonceur ? Précisez à l'aide du dictionnaire le rôle de cette organisation.
- L'affiche s'adresse-t-elle à un public particulier?
- L'affiche se rattache-t-elle à un événement, un lieu, une époque précise ?
- Qu'est-ce qui attire immédiatement le regard?
- Que dénonce cette affiche?
- Que suggère le fait que le casque soit accroché à un filin?
- Trouvez un slogan à cette affiche?
- Pouvez-vous expliquer l'entorse à l'orthographe du mot « quelquepart »?

EXPRESSION ECRITE

Transformez cette annonce en un Appel contre la guerre (partout dans le monde).

La recherche d'un vaccin contre le sida: une priorité.

Plus de 40 millions de personnes sont infectées par le virus du sida dans le monde, et on estime que chaque heure qui s'écoule apporte 600 nouveaux cas d'infection par le VIH.

Les pays les plus touchés par l'épidémie sont ceux en développement qui ont peu accès aux traitements antirétroviraux. En plus de son impact sur la santé et l'avenir des personnes, le sida devient un frein majeur au développement dans de nombreux pays d'Afrique sub-saharienne. Dans certaines régions, près de 30% des femmes enceintes consultant dans des maternités sont affectées par le VIH. L'épidémie s'accroît aussi rapidement en Asie, où les pays les plus touchés sont l'Inde, la Thaïlande et le Cambodge.

Le vaccin est le seul moyen possible pour, à terme, parvenir à enrayer l'épidémie. La recherche d'un vaccin préventif contre le sida est une priorité.

De nombreuses équipes dans le monde sont engagées depuis le milieu des années quatre-vingts dans la recherche d'un vaccin contre le sida et plusieurs pistes sont explorées, dont certaines sont aujourd'hui prometteuses. La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le sida est la plus importante au monde après celle des Etats-Unis. L'ANRS est l'organisme public français qui organise et finance cette recherche.

Aujourd'hui, nous franchissons une nouvelle étape. Nous lançons de nouveaux essais de vaccins dont le premier débutera au premier semestre 2007. Pour les mener nous avons besoin de votre concours.

En répondant à l'opération «Volontaires pour un vaccin», l'ANRS vous invite à rejoindre les 724 personnes qui sont engagées dans le réseau des «volontaires» de l'ANRS. Plus que jamais, pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable: les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau. Tous ensemble il faut y croire.

Pr. Jean-François Delfraissy, Directeur de l'ANRS. 2006.

OBSERVER

- Observez le titre, le nom de l’auteur et sa profession. Quelle relation faites-vous entre l’auteur et le thème ?

ANALYSER

- Dans quels paragraphes les destinataires sont-ils explicitement désignés ?
- A quoi sont invités les lecteurs de ce texte? Relevez les passages où la réaction attendue est clairement exprimée.
- Relevez les arguments avancés pour convaincre les lecteurs de leur participation.
- Que fait l’auteur dans les deux premiers paragraphes ?
- Quel rapport logique existe-t-il entre les deux premiers paragraphes et le premier passage écrit en gras ? Sur quel type de raisonnement le texte est-il construit ?
- « Aujourd’hui, nous franchissons... 2007 ». A quoi s’oppose « aujourd’hui » dans le texte ?
- Etudiez la partie exhortative pour dégager la stratégie utilisée pour convaincre.

FAIRE LE POINT

La structure et les procédés utilisés dans l’Appel sont adaptés au destinataire et au but visé. Dans certains cas l’interpellation et l’injonction se font de manière plus discrète.

EXPRESSION ECRITE

Transformez ce texte en affiche destinée à être exposée lors d’une journée de sensibilisation pour la lutte contre le sida.

VOTRE PROJET

Feuille de route n°3.

Vous concevez les affiches de façon à faire ressortir, par l'image, les traits des personnages, les symboles, le paysage, etc. l'aspect inquiétant de la situation que vous voulez dénoncer.

Vous y rédigez des textes écrits sous forme d'Appel avec les procédés stylistiques (l'anaphore, l'exemple, le récit, la période) et les figures de style que vous jugez appropriées.

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi... et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français...

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers ; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Benaïssa, *Les fils de l'amertume*.

Edition Plon. Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

ANALYSER

- Quels sont les arguments utilisés par le cheikh?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation implicite de l'auteur?
- Donne-t-elle plus de force à sa visée communicative?

FAIRE LE POINT

Dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un texte pour raconter les souffrances vécues par votre grand-père à cause d'une maladie dûe à la consommation de tabac, et rapportez les conseils qu'il vous a prodigués. Vous lirez ensuite le texte pour sensibiliser vos camarades contre les risques du tabagisme.

EVALUATION CERTIFICATIVE

Appel lancé par tous les prix Nobel de la Paix en 2001.

A l'attention des chefs d'Etats et de Gouvernements de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations- unies. (Texte intégral).

POUR LES ENFANTS DU MONDE.

Aujourd'hui, dans chaque pays du monde, de nombreux enfants souffrent en silence des effets de la violence et de ses conséquences.

Cette violence revêt différentes formes : que ce soit la violence physique, la violence psychologique, socio-économique, la violence quotidienne de leur environnement ou la violence politique. Elle s'exerce entre les enfants eux mêmes, dans les rues, à l'école, dans la vie de famille et au sein des différentes communautés. Beaucoup d'enfants - trop d'enfants - vivent dans une «culture de la violence».

Nous souhaitons contribuer à diminuer leurs souffrances. Nous croyons que chaque enfant peut découvrir, par lui-même, que la violence n'est pas une fatalité. Nous pouvons offrir de l'espoir, non seulement aux enfants du monde mais à l'humanité toute entière, en créant, puis en construisant, une nouvelle Culture de la Non-Violence.

Pour cette raison, nous adressons cet appel solennel à tous les Chefs d'États, de tous les pays membres de l'Assemblée Générale des Nations Unies, afin que l'Assemblée Générale des Nations-unies décide :

- Que la première décennie du nouveau millénaire, les années 2001 à 2010, soit déclarée «Décennie pour une Culture de la Non-violence »;
- Qu'au début de la décennie, l'année 2000 soit déclarée «Année de l'Éducation à la Non-violence» ;
- Que la non-violence soit enseignée à tous les niveaux dans nos sociétés pendant cette décennie, afin de rendre les enfants conscients de son importance, de sa signification réelle et pratique et de ses bénéfices dans leur vie quotidienne, dans le but de diminuer la violence et la souffrance qu'elle engendre,

envers eux et envers l'humanité en général.

Ensemble, nous pouvons bâtir une Culture de la Non-violence pour l'être humain, qui donnera de l'espérance à l'humanité toute entière et surtout aux enfants de notre monde.

Les Lauréats du Prix Nobel de la Paix.

Appel signé par:

Mairead Maguire Corrigan, Nelson Mandela, Mère Teresa de Calcuta, Aung San Suu Kyi, le 14^{ème} Dalai Lama (Tenzin Gyatso), Mijaïl Sergueyevitch Gorbatchev, Simón Peres, Elie Wiesel, Monseigneur Desmond Mpilo Tutu, Adolfo Pérez Esquivel, Yasser Arafat, Monseigneur Carlos Felipe Ximenes Belo, José Ramos-Horta, Norman Borlaug, Oscar Arias Sánchez, l'UNICEF, Frederik Willem de Klerk, Betty Williams, Lech Walesa, Joseph Rotblat, Henry Kissinger, Jody Williams, John Hume, David Trimble, Rigoberta Menchú et l'American Friends Society.

COMPREHENSION

- Retrouvez, dans ce texte, la structure de l'Appel.
- Sur quel phénomène les signataires insistent-ils ?
- Quelle réaction les signataires veulent-ils provoquer ?
- Relevez les arguments avancés par les signataires.
- Justifiez l'absence de l'impératif.

EXPRESSION ECRITE

Vous avez, avec les autres délégués de classe, décidé de bannir toute forme de violence à l'intérieur de l'établissement. Rédigez l'appel que vous distribuerez à tous les élèves.

Supplique d'un enfant à ses enseignants.

Apprenez-nous l'enthousiasme,
Enseignez-nous l'étonnement de découvrir.
N'apportez pas seulement vos réponses,
Réveillez nos questions,
Accueillez surtout nos interrogations,
Apprenez-nous à respecter la vie.
Apprenez-nous à échanger, à partager, à dialoguer,
Enseignez-nous les possibles de la mise en commun,
N'apportez pas seulement votre savoir,
Réveillez notre faim d'être,
Accueillez nos contractions et nos tâtonnements,
Apprenez-nous à agrandir la vie.
Apprenez-nous le meilleur de nous-mêmes,
Enseignez-nous à regarder, à explorer, à toucher l'indicible,
N'apportez pas seulement votre savoir-faire,
Réveillez en nous le goût de l'engagement,
Accueillez notre créativité pour baliser un devoir,
Apprenez-nous à enrichir la vie.
Apprenez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous à entendre au-delà des apparences,
N'apportez pas seulement de la cohérence et des bribes de vérité,
Eveillez en nous la quête de sens,
Accueillez nos errances et nos maladresses,
Apprenez-nous à entrer dans une vie plus ardente,
Il y a urgence vitale.

Jacques SALOME (*Psycho-sociologue français*)

ANALYSER

- Quelle est la requête essentielle de cet enfant ?
- Parle-t-il uniquement pour lui ou se fait-il le porte-parole de tous les enfants ?

VOTRE PROJET

Feuille de route n°4.

Vous mettez de l'ordre dans vos écrits et dans vos affiches pour les présenter de manière intelligente et efficace.

1- La situation dénoncée.

- La nature du phénomène (le cas de maladie, de guerre, de menace sur le monde, famine, sécheresse, etc.).

- L'étendue de ses dangers.

- La localisation dans le monde.

- Le paradoxe que ce phénomène entraîne.

2- les solutions qui existent.

3- L'Appel proprement dit: l'incitation à l'action (solidarité, participation active, volontariat, etc.).

Exercice n° 1.

Dans les énoncés ci-après, l'expression grammaticale du but n'est pas apparente. Exprimez-la en utilisant les moyens linguistiques adéquats et en apportant les modifications qui s'imposent.

- Si l'on désire que soit stoppée, puis inversée -avant la fin du siècle- la tendance actuelle à l'augmentation du nombre d'analphabètes, il faut que les responsables augmentent le volume global de l'aide consacrée à l'alphabétisation.
- Si l'on veut tirer du développement la partie la plus bénéfique pour la santé, il est indispensable d'intégrer les activités sanitaires dans celles d'autres secteurs.
- vous voulez promouvoir un progrès continu de la nutrition et de la santé, demandez aux responsables de la communication et à ceux de l'enseignement de travailler ensemble à l'élaboration de stratégies communes.
- Les actions concrètes du fonds international de développement agricole visent à accélérer la production des aliments de base que produisent et consomment les couches les plus pauvres de la population.
- Si nous souhaitons que l'accroissement de la population demeure dans les limites des biens disponibles (et par là lutter contre la disparité entre peuples riches et peuples pauvres), il est nécessaire que les nations se concertent et s'entraident.

Exercice n°2.

Reconstituez l'appel dont les éléments vous sont donnés ci-dessous en désordre. Soulignez les expressions qui servent à établir la cohérence de l'argumentation et peuvent guider votre reconstitution du texte.

(...) 1- je voudrais m'adresser à eux personnellement.

2-Ne les laissez pas à l'écart.

3-Pour être efficace, c'est à cette échelle que doit être menée la recherche scientifique.

4-La science et la technique sont entre vos mains.

5-L'objectif de 20 milliards de dollars qu'il faudrait consacrer à la science au lieu des 2 milliards actuels est, en dernier ressort, de votre responsabilité.

6-Faites-en-cas ;

7-Que penser lorsqu'on voit un centre international de physique théorique qui a un budget de 1.5 million de dollars pour couvrir 100 pays en développement alors que cette grande organisation qu'est le C.E.R.N. à Genève est dotée conjointement par les pays européens d'un budget d'un tiers de milliard de dollars ?

8-donnez-leur la possibilité de participer au développement scientifique et technique de votre pays.

9-Je voudrais lancer aussi un appel à la communauté internationale, aussi bien aux gouvernements qu'aux hommes de science.

10- J'aimerais lancer un appel aux délégués des pays en développement, dont je fais partie.

11- Un monde à ce point divisé en ce qui concerne la science et la technologie ne peut pas durer.

12-Vos hommes de science sont des atouts précieux.

Abdus SALAM, « *Le flambeau de la science* »

In Courrier de l'Unesco, mai-juin 1986.

Exercice n°3.

Choisissez dans la colonne A le verbe qui convient au texte de la colonne B.

A	B
Appeler	1- « Nous vous en... instamment, ne dites pas: « c'est naturel» devant les événements de chaque jour. A une époque où règne la confusion, où coule le sang, où on ordonne le désordre, où l'arbitraire prend force de loi, où l'humanité se déshumanise». B. Brecht, <i>Prologue à l'exception et la règle</i>. 2- « Nous, écrivains d'Asie,... L'UNESCO et toutes les commissions nationales auprès de L'UNESCO à promouvoir les échanges culturels». Courrier de L'UNESCO, Août-septembre 1982. 3- Ce n'est qu'en apprenant à lire et à écrire qu'un être humain commence à devenir un membre actif et pleinement agissant dans sa culture, qu'il peut tirer avantage de la richesse accumulée de connaissances et de savoir-faire. C'est pourquoi j'en ... à tous les responsables pour qu'ils augmentent le volume global de l'aide consacrée à l'alphabétisation. A.M. M'bow.
Demander	
Conseiller	
Prier	
Ordonner	
Exhorter	

Exercice n°4.

Dans les textes ci-après, relevez les verbes de modalité et justifiez leur emploi :

1- « Jeunesse d'Afrique, de Madagascar, des Antilles, où que vous soyez, il faut que vous sachiez que le moment est arrivé pour nous tous d'unir nos efforts et d'asséner le coup de grâce à l'impérialisme français. Nous devons tous ensemble creuser la tombe où s'enlisera définitivement le colonialisme ».

F. Fanon, *Pour une révolution africaine*, Ed. MASPERO.

2- « Il faut nous efforcer de créer de concert un monde nouveau. Nous ne devons plus nous abandonner à la destruction, à la haine, la colère, mais construire dans l'espoir, la joie. »

I. ILLITCH, *Libérer l'avenir*, Ed. Seuil.

3- « Quelle soit capitaliste ou socialiste, la machine économique peut, si vraiment elle veut, réduire la consommation dans les régions riches et produire des biens matériels et intellectuels en vue d'accélérer le développement des régions pauvres ».

R. LAFFONT, *L'explosion démographique*, Ed. Grammon.

Le déserteur, Boris Vian, 1953.

Monsieur le Président, Je vous fais une lettre Que vous lirez peut-être, Si vous avez le temps. Je viens de recevoir Mes papiers militaires Pour partir à la guerre, Avant mercredi soir. Monsieur le Président, Je ne veux pas la faire. Je ne suis pas sur terre Pour tuer des pauvres gens. C'est pas pour vous fâcher, Il faut que je vous dise : Ma décision est prise, Je m'en vais déserteur. Depuis que je suis né, J'ai vu mourir mon père, J'ai vu partir mes frères, Et pleurer mes enfants. Ma mère a tant souffert Qu'elle est dedans sa tombe Et se moque des bombes, Et se moque des vers.	Quand j'étais prisonnier, On m'a volé ma femme, On m'a volé mon âme, Et tout mon cher passé. Demain de bon matin, Je fermerai ma porte Au nez des années mortes, J'irai sur les chemins. Je mendierai ma vie, Sur les routes de France, De Bretagne en Provence, Et je dirai aux gens. Refusez d'obéir ! Refusez de la faire ! N'allez pas à la guerre ! Refusez de partir ! S'il faut donner son sang, Allez donner le vôtre, Vous êtes bon apôtre, Monsieur le Président ! Si vous me poursuivez Prévenez vos gendarmes Que je n'aurai pas d'armes Et qu'ils pourront tirer.

ANALYSER

- Relevez l'aspect révolté du poème et l'incitation à l'insoumission.
- Etablissez des liens entre ce poème et le texte de G. de Maupassant

p. 94-95

Pour argumenter....

La lettre de motivation.

La lettre de motivation.

Pour intégrer une école d'études supérieures ou postuler à un emploi ; il est préférable de présenter un dossier intégrant une lettre de motivation.

A la différence des C.V. qui sont de plus en plus standardisés, la lettre de motivation permet d'exprimer les raisons pour lesquelles on a choisi telles études ou telle formation, et tel institut plutôt qu'un autre. Elle reste le seul espace d'expression qui permet aux destinataires (directeurs d'instituts ou d'entreprises) d'imaginer la personnalité du candidat avant de le rencontrer ou de le recevoir en entretien.

La construction de la lettre de motivation.

Le contenu de la lettre reste très personnel mais la lettre doit obéir malgré tout à quelques règles.

Vous devez consacrer un tiers de la page à l'en-tête, prévoir une marge de deux ou trois centimètres, deux ou trois lignes pour la formule de politesse et un espace pour la signature. Il ne reste que peu de place pour parler de vous.

Il faut donc une lettre qui dit bien et brièvement ce qu'elle a à dire ; il faut que le candidat donne envie au lecteur de le rencontrer.

Une bonne lettre de motivation est une lettre qui dit très simplement que l'on a envie d'étudier dans telle université ou de travailler dans telle entreprise et qu'on a les qualités requises pour cela.

1- L'en-tête de la lettre.

Quatre éléments doivent figurer avant le corps de la lettre : vos coordonnées, l'objet du courrier, le nom du destinataire, le lieu et la date.

2- Comment commencer votre lettre.

-Commencer par donner une image plutôt favorable de soi.

- On veut convaincre, il faut donc choisir ses arguments, évoquer des faits concrets plutôt qu'énoncer des qualités comme « je suis organisé », « j'aime le travail d'équipe », etc.
- Montrer qu'on est bien informé sur l'école et le type de formation qu'elle propose, bien renseigné sur les activités de la société dans laquelle on veut travailler.
- Indiquer également qu'on porte un intérêt particulier à cette formation ou à ce travail.

3- Le corps de la lettre.

- Le corps de la lettre occupe peu de place. Ce que vous dites doit être simple et convaincant.

Un candidat retient l'attention quand il écrit très simplement comme par exemple : « Je réponds à votre annonce parce que vos activités m'intéressent. D'ailleurs, j'ai fait un stage et travaillé dans ce secteur. J'ai déjà acquis telle et telle compétence dans ce domaine et souhaite vivement continuer dans cette voie ».

4- Formule de politesse et signature.

Elle doit rester sobre:

- En espérant avoir exposé des raisons valables à ma possible admission dans votre institut, veuillez agréer, Madame/Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées ».
- « Dans l'attente d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, Madame/Monsieur, l'expression de mes sincères salutations ».

Exemple n°1.

Nom et prénom:

Alger, le 7 juillet 2006

Adresse:

Tel :

E-mail:

A

l'attention de Monsieur le Directeur de...

Nom de l'Institut ou de l'entreprise.

Objet : votre annonce parue dans le journal Libération du 05 juin 2006.

Monsieur,

Elève en terminale gestion- économie, votre Institut m'a attiré par la multiplicité des matières abordées et par les nombreux débouchés qu'il propose.

Mon intérêt pour le secteur de l'économie s'est manifesté avant mon entrée au lycée. Il s'est affiné grâce, d'une part à l'enseignement dispensé au cours de ces trois années passées au lycée et, d'autre part, à la consultation quotidienne des revues économiques qui me tiennent informé sur tout ce qui en relation avec l'économie. Je vous informe aussi que j'utilise régulièrement un ordinateur pour écrire ou consulter des sites Internet.

Mon ambition est de travailler plus tard dans le secteur bancaire et la formation que propose votre école cadre très bien avec cet objectif.

En espérant avoir exposé des raisons favorables à ma possible admission dans votre Ecole veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Signature

Exemple N°2.

Nom et prénom:

Oran, le 8 octobre 2006.

Adresse:

Tel :

E-mail:

A

l'attention de Madame ...

Objet : votre annonce parue dans le journal.

Madame,

Votre annonce parue au « Quotidien d'Oran » a retenu mon attention. Je suis à la recherche d'un emploi en qualité de baby-sitting ou de soutien scolaire.

Agée de 20 ans, je suis étudiante en première année à la faculté des sciences humaines, département de psychologie. Je suis disponible tous les jours sauf le samedi et le mercredi, puis pour le reste de l'année, le soir, les week-ends et pendant les vacances scolaires.

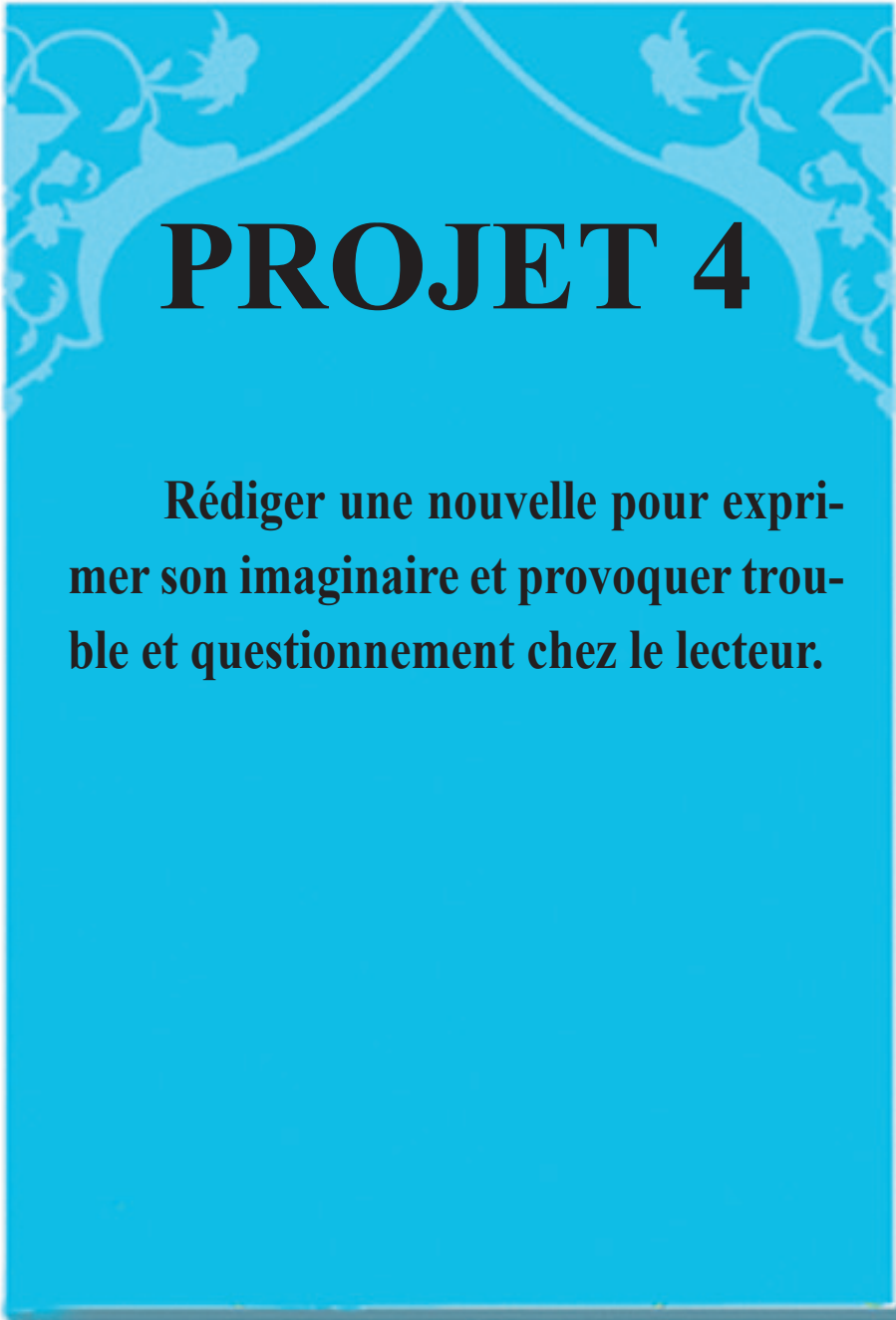
J'aime m'occuper des enfants de tout âge : je peux baigner un bébé comme aider un élève de primaire à faire ses devoirs. Je peux aussi donner des cours de français pour des élèves préparant le brevet.

Dans l'attente d'un entretien d'embauche, je vous prie d'agréer Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

Signature

EXPRESSION ECRITE

- Répondez à une offre d'emploi parue dans le journal en vous inspirant des exemples donnés pages 162 et 163.
- Rédigez la lettre de motivation qui vous permettra de vous inscrire dans une grande école.
- Rédigez la lettre de motivation qui vous permettra d'être sélectionné(e) parmi de nombreux postulants pour un travail de saisonnier dans un grand hôtel.



PROJET 4

Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Vous avez pénétré, en rêve, dans une machine qui vous a permis de remonter le temps. Vous êtes propulsé(e) très loin dans le passé et vous avez rencontré des personnes à qui vous avez ainsi pu donner des informations sur leur avenir.

Racontez ce rêve en lui donnant un caractère de vraisemblance.

*Ce texte présente la situation initiale de la nouvelle intitulée Le Nez.
Il illustre une caractéristique du récit fantastique .*

Le Nez.

Le 25 mars, un événement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Petersbourg. Le barbier Ivan Iakovlevitch, demeurant avenue Voznessenki (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : Ici on pratique aussi la saignée), le coiffeur Ivan Iakovlevitch s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

-Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlevitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlevitch se serait volontiers régala de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! songea la dame ; tant mieux pour moi : il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlevitch enfila son habit pardessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout de son couteau, puis la tâta du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plongea ses doigts dans la mie et en retira....un nez ! Les bras lui en tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet : oui, c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage

d'Ivan Iakovlévitch. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

- Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! Ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leur nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant Ivan Iakovlévitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez, qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collègue Kovaliov qu'il rasait chaque mercredi et chaque dimanche.

N.Gogol, *le Nez* (1835),

trd. Française, Ed. Flammarion, coll. « GF Junior », 1995.

ANALYSER

- Quel est le point de vue narratif adopté dans le texte ? En quoi le choix de ce point de vue contribue-t-il à rendre ce récit plus réaliste ?
- Montrez que ce récit débute par l'évocation des aspects les plus banals de la vie quotidienne.
- Les personnages sont-ils situés socialement avec précision (identité, famille, métier) ? Ont-ils des qualités exceptionnelles à la façon des héros de contes ou de romans d'aventure ?
- Quel niveau de langue la femme du barbier utilise-t-elle ? En quoi cela accentue la banalité de la scène ?
- Montrez comment, dans le paragraphe précédent la découverte du nez, sont créés un effet d'attente et de tension : repérez le temps le plus utilisé et indiquez sa valeur. Quelle en est la conséquence sur le rythme du récit ?
- L'épouse du barbier est-elle perturbée par ce fait insolite ? quelle explication en donne-t-elle immédiatement ?
- Ce personnage partage-t-il les certitudes de son épouse ?

- Comparez les deux types d'attitudes face à cet événement extraordinaire.
- A la fin de cet extrait pouvez-vous dire de façon certaine si ce récit est réaliste ou fantastique ?

FAIRE LE POINT

Un début réaliste.

La situation initiale du récit fantastique commence par évoquer une réalité quotidienne et familière. Ce procédé rassure le lecteur pour mieux le perturber.

Le personnage lui-même est un être banal, sans qualités exceptionnelles, contrairement aux héros des contes et des romans d'aventures.

Dans ce cadre réaliste, un phénomène surprenant peut être perçu comme susceptible de recevoir une explication rationnelle, à la différence du phénomène fantastique qui n'est jamais élucidé. Dans le conte, le merveilleux ne cause pas de perturbation : il est accepté comme allant de soi.

EXPRESSION ECRITE

Imaginez deux suites possibles à ce récit, l'une proposera une explication rationnelle de cet événement, l'autre une explication surnaturelle.

LA MAIN.

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim.

Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexpli-

cable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?
- La disposition avec laquelle ils apparaissent en début du texte peut-elle suggérer le rôle qu'ils vont jouer ?
- Relevez dans le texte les termes et expressions qui expriment un sentiment, une sensation.
- Relevez tous les termes qui désignent le personnage principal du texte.
- Retrouvez la structure du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps et des pronoms personnels.
- «surnaturel»: relevez le champ lexical de ce mot.
- Que sera, selon vous, la suite du texte ? Justifiez votre réponse.

FAIRE LE POINT

Dans un récit-cadre s'insère un autre récit à l'intérieur duquel on trouve une autre histoire – récit enchâssé ou emboîté - racontée par un narrateur relais. Ce récit dans le récit constitue parfois un enseignement ou une source de réflexion pour ceux à qui ils sont racontés, à chaque niveau du récit.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez le début d'une nouvelle dont vous serez le(la) narrateur(trice) et dans laquelle vous annoncerez un phénomène surnaturel ; parmi les personnages, vous mettrez au premier plan celui qui prendra votre relais.

LA MAIN.(suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avons causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays, cette rivage*.

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant:

- *J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes. [...]*

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?
- Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?
- Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.
- Comment «l'étrange» est-il introduit dans le texte ?

FAIRE LE POINT

Le récit fantastique est le plus souvent fait à la 1^{ère} personne par un narrateur digne de foi qui peut être témoin ou acteur du drame.

Des événements irrationnels perturbent progressivement le cadre réaliste du récit. Ils provoquent de nombreuses incertitudes dans l'esprit du narrateur et du lecteur, ce qui est le propre du fantastique.

EXPRESSION ECRITE

1- Rédigez un paragraphe qui terminera ce texte et dans lequel le narrateur interviendra (comme dans le début de l'extrait précédent) pour décrire l'atmosphère et les lieux dans lesquels se passe cet échange entre les deux personnages.

2- Continuez la rédaction de la nouvelle, entamée précédemment, (p. 171) en cédant la narration au personnage-relais qui entamera la description des lieux, et de l'atmosphère qui y règne, de l'ambiance, etc., pour annoncer le fantastique.

LA MAIN.(suite)

[...] Puis je me remis à parler chasse, et il me donna des détails les plus curieux sur la chasse à l'hippopotame, au tigre, à l'éléphant et même la chasse au gorille.

Je dis:

- Tous ces animaux sont redoutables.

Il sourit:

- *Oh! nô, le plus mauvais c'était l'homme.*

Il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content:

- *J'avé beaucoup chassé l'homme aussi.*

Puis il parla d'armes, et il m'offrit d'entrer chez lui pour me montrer des fusils de divers systèmes.

Son salon était tendu de noir, de soie noire brodée d'or. De grandes fleurs jaunes couraient sur l'étoffe sombre, brillaient comme du feu.

Il annonça:

- *C'était une drap japonaise.*

Mais, au milieu du plus large panneau, une chose étrange me tira l'œil. Sur un carré de velours rouge, un objet noir se détachait. Je m'approchai: c'était une main, une main d'homme. Non pas une main de squelette, blanche et propre, mais une main noire desséchée, avec les ongles jaunes, les muscles à nu et des traces de sang ancien, de sang pareil à une crasse, sur les os coupés net, comme d'un coup de hache, vers le milieu de l'avant bras.

Autour du poignet, une énorme chaîne de fer, rivée, soudée à ce membre malpropre, l'attachait au mur par un anneau assez fort pour tenir un éléphant en laisse.

Je demandai:

- Qu'est-ce que cela?

L'Anglais répondit tranquillement:

- *C'était ma meilleur ennemi. Il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette.*

Je touchai ce débris humain qui avait dû appartenir à un colosse. Les doigts, démesurément longs, étaient attachés par des tendons énormes que retenaient des lanières de peau par places. Cette main était affreuse à voir, écorchée ainsi, elle faisait penser naturellement à quelque vengeance de sauvage.

Je dis:

- Cet homme devait être très fort.

L'Anglais prononça avec douceur:

- *Aoh yes; mais je été plus fort que lui. J'avé mis cette chaîne pour le tenir.*

Je crus qu'il plaisantait. Je dis:

- Cette chaîne maintenant est bien inutile, la main ne se sauvera pas.

Sir John Rowell reprit gravement:

- *Elle voulé toujours s'en aller. Cette chaîne été nécessaire.*

D'un coup d'œil rapide j'interrogeai son visage, me demandant:

- Est-ce un fou, ou un mauvais plaisant?

Mais la figure demeurait impénétrable, tranquille et bienveillante. Je parlai d'autre chose et j'admirai les fusils.

Je remarquai cependant que trois revolvers chargés étaient posés sur les meubles, comme si cet homme eût vécu dans la crainte constante d'une attaque.

Je revins plusieurs fois chez lui. Puis je n'y allai plus. On s'était accoutumé à sa présence; il était devenu indifférent à tous. [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

ANALYSER

- Qui sont les personnages en présence dans ce texte ? Que font-ils ?
- Relevez les passages descriptifs. A quoi servent-ils ? Quel rôle jouent-ils dans l'histoire ?
- Quel est l'élément déterminant dans le déroulement de l'histoire ? Quelle place occupe-t-il dans le décor du salon ?
- Le narrateur qualifie cette « chose » d'étrange. En quoi l'est-elle dans le passage qui suit ?

- Quelle sensation provoque chez le lecteur la description de cette main ?
- Comparez l'attitude du narrateur à celle de l'Anglais face à cette main. Qu'en déduisez-vous ?
- En étudiant l'ensemble des répliques de l'Anglais, quelles hypothèses pouvez-vous formuler sur l'homme dont on ne connaît que la main ?
- Par quels objets le regard de l'auteur est-il encore frappé ?
- La visite chez l'Anglais a-t-elle permis au narrateur de se faire une idée précise du personnage ? Quel est le passage qui le montre ?
- Pourquoi, d'après vous, les gens (et le narrateur) ne s'intéressent-ils plus à l'Anglais ?

FAIRE LE POINT

Le narrateur-relais, par la description des lieux, des objets, etc, met en place le cadre dans lequel se manifesterait un fait étrange et prépare le lecteur à le vivre avec lui.

EXPRESSION ORALE

Vous êtes arrivé dans un lieu familier et vous avez eu l'impression de ne pas le reconnaître. Cette vision a été l'annonce d'un phénomène étrange dont vous avez été témoin. Racontez à vos camarades cette expérience en mettant en relief les indices annonciateurs de ce phénomène.

LA MAIN.(suite et fin)

[...] Une année entière s'écoula. Or, un matin, vers la fin de novembre, mon domestique me réveilla en m'annonçant que sir John Rowell avait été assassiné dans la nuit.

Une demi-heure plus tard, je pénétrai dans la maison de l'Anglais avec le commissaire central et le capitaine de gendarmerie. Le valet, éperdu et désespéré, pleurait devant la porte. Je soupçonnai d'abord cet homme, mais il était innocent.

On ne put jamais trouver le coupable.

En entrant dans le salon de sir John, j'aperçus du premier coup d'œil le cadavre étendu sur le dos, au milieu de la pièce.

Le gilet était déchiré, une manche arrachée pendait, tout annonçait qu'une lutte terrible avait eu lieu.

L'Anglais était mort étranglé! Sa figure noire et gonflée, effrayante, semblait exprimer une épouvante abominable; il tenait entre ses dents serrées quelque chose; et le cou, percé de cinq trous qu'on aurait dit faits avec des pointes de fer, était couvert de sang.

Un médecin nous rejoignit. Il examina longtemps les traces des doigts dans la chair et prononça ces étranges paroles:

- On dirait qu'il a été étranglé par un squelette.

Un frisson me passa dans le dos, et je jetai les yeux sur le mur, à la place où j'avais vu jadis l'horrible main d'écorché. Elle n'y était plus. La chaîne, brisée, pendait.

Alors je me baissai vers le mort, et je trouvai dans sa bouche crispée un des doigts de cette main disparue, coupé ou plutôt scié par les dents juste à la deuxième phalange.

Puis on procéda aux constatations. On ne découvrit rien. Aucune porte n'avait été forcée, aucune fenêtre, aucun meuble. Les deux chiens de garde ne s'étaient pas réveillés.

Voici, en quelques mots, la déposition du domestique :

Depuis un mois, son maître semblait agité. Il avait reçu beaucoup de lettres, brûlées au fur et à mesure.

Souvent, prenant une cravache, dans une colère qui semblait de démence, il avait frappé avec fureur cette main séchée, scellée au mur et enlevée, on ne sait comment, à l'heure même du crime.

Il se couchait fort tard et s'enfermait avec soin. Il avait toujours des armes à portée de bras. Souvent, la nuit, il parlait haut, comme s'il se fût querrellé avec quelqu'un.

Cette nuit-là, par hasard, il n'avait fait aucun bruit, et c'est seulement en venant ouvrir les fenêtres que le serviteur avait trouvé sir John assassiné. Il ne soupçonnait personne.

Je communiquai ce que je savais du mort aux magistrats et aux officiers de la force publique, et on fit dans toute l'île une enquête minutieuse. On ne découvrit rien.

Or, une nuit, trois mois après le crime, j'eus un affreux cauchemar. Il me sembla que je voyais la main, l'horrible main, courir comme un scorpion ou comme une araignée le long de mes rideaux et de mes murs. Trois fois, je me réveillai, trois fois je me rendormis, trois fois je revis le hideux débris galoper autour de ma chambre en remuant les doigts comme des pattes.

Le lendemain, on me l'apporta, trouvé dans le cimetière, sur la tombe de sir John Rowell, enterré là; car on n'avait pu découvrir sa famille. L'index manquait.

Voilà, mesdames, mon histoire. Je ne sais rien de plus.

Les femmes, éperdues, étaient pâles, frissonnantes. Une d'elles s'écria:

- Mais ce n'est pas un dénouement cela, ni une explication! Nous n'allons pas dormir si vous ne nous dites pas ce qui s'était passé, selon vous.

Le magistrat sourit avec sévérité:

- Oh! moi, mesdames, je vais gâter, certes, vos rêves terribles. Je pense tout simplement que le légitime propriétaire de la main n'était pas mort, qu'il est venu la chercher avec celle qui lui restait. Mais je n'ai pu savoir comment il a fait, par exemple. C'est là une sorte de vendetta.

Une des femmes murmura :

- Non, ça ne doit pas être ainsi.

Et le juge d'instruction, souriant toujours, conclut :

- Je vous avais bien dit que mon explication ne vous irait pas.

Guy de Maupassant, *La main*.

Texte publié dans *Le Gaulois* du 23 décembre 1883,
puis publié dans le recueil *Contes du jour et de la nuit*.

ANALYSER

- Que révèle l'examen du corps de l'Anglais ?
- « On dirait qu'il a été étranglé par un squelette ». Est-ce une affirmation ou une hypothèse ? Pourquoi ?
- Le narrateur s'attendait-il à une fin aussi tragique de l'Anglais ?
- Relevez le passage où le narrateur exprime l'étrangeté de l'événement.
- Quelle explication fournit-il à ce sujet ? Est-elle rationnelle ?
- A quelle autre partie de la nouvelle ce texte renvoie-t-il ? Justifiez votre réponse par des éléments du texte.

FAIRE LE POINT

La situation finale maintient le lecteur dans l'indécision et lui donne le choix entre une interprétation naturelle ou surnaturelle du phénomène ou du fait. Le dénouement ne recherche pas d'« effet de chute » : il n'y a pas de révélation finale ou d'élucidation de l'énigme comme dans le roman policier.

Les certitudes du personnage sont ébranlées et il reste durablement perturbé par son expérience.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez la fin d'une nouvelle fantastique pour laisser le lecteur dans l'indécision quant à l'explication du fait raconté, (vous annoncez, brièvement dans un « chapeau », le fait surnaturel en question).

EVALUATION FORMATIVE

Le narrateur, gendarme, est à la recherche des auteurs d'un crime. Il rencontre une jeune fille égarée en plein milieu de la campagne.

[...] J'appelai plusieurs fois dans le silence inhumain. Nul ne répondit. C'était à s'arracher les cheveux. Je revins vers la moto pour constater que la jeune fille avait disparu. Elle ne répondit pas à mes appels. Pendant je ne sais combien de temps, je demeurai inerte n'osant changer de place. Enfin, en poussant ma machine devant moi, je repris au jugé le chemin que je venais de suivre. Quand je sentis sous mes pieds le sol d'une honnête route, je me remis en route et j'allai droit à la grâce de Dieu, n'importe où. Le brouillard se dissipait peu à peu. J'aperçus une petite ferme. Le maître se tenait dans la cour en admiration devant sa fosse à purin. Il écouta mon histoire en hochant la tête. Quand j'eus terminé mon récit, il me répondit simplement que, depuis cinquante ans qu'il habitait le pays, il n'avait jamais entendu parler de la ferme de la Croix-du-Fau.

On ne retrouva jamais la gamine en blue-jeans qui nous y avait conduits, ni les corps du brigadier et du réserviste¹ ni la trace des assassins. L'affaire fut classée, particulièrement dans ma mémoire.

Pierre Mac Orlan,

Sous la lumière froide, Ed. Gallimard, 1961

⁽¹⁾ Réserviste : gendarme de réserve.

COMPREHENSION

- 1- En quoi consiste l'événement insolite auquel le narrateur est confronté ?
- Remplacer l'expression «particulièrement dans ma mémoire» (dernière ligne) par une expression de même sens.
- 2- Quelles sont les deux explications entre lesquelles le lecteur est amené à hésiter ?
- 3- Où finit le récit encadré ? Justifiez votre réponse.

Comme tous les matins, Alfred Tartepaigne s'était levé de très bonne heure. [...]

Il y aurait beaucoup à dire sur la personnalité de monsieur Tartepaigne que j'ai bien connu, et qui, durant de longues années, m'a réveillé tous les matins à cinq heures ; il chantait La belle de Cadix en récurant son comptoir de bois, celui-là même sur lequel il allait découper de la bavette et de l'aloyau et du rumsteck et de la blanquette jusqu'au soir à vingt heures. Mais ça ne servirait à rien, puisqu'au moment où commence cette histoire, monsieur Tartepaigne Alfred va mourir d'une étrange et atroce façon.

C'était un matin de décembre, et la neige menaçait de tomber depuis la veille.

Thierry Jonquet, *Lapoigne et l'ogre du métro*,

Ed. Nathan, coll. « *Lune noire* », 2002.

ANALYSER

- Le narrateur est-il étranger à l'histoire ou est-il personnage de ce récit ? Justifiez votre réponse.
- Comment le narrateur suscite-t-il la curiosité du lecteur à propos de la personnalité de la victime ?
- Relevez deux phrases (séparées dans le texte) qui présentent la situation initiale. Où la suite du récit est-elle annoncée ? Quel temps est alors utilisé ?
- Relevez les adjectifs et les verbes exprimant l'inquiétude et créant un certain suspense.

EXPRESSION ECRITE

Faites grossir les traits d'une personne que vous connaissez pour en dresser un portrait qui suscite la peur. (Faire ce travail à l'écrit et l'exposer oralement).

La ficelle.

Sur toutes les routes autour de Goderville, les paysans et leurs femmes s'en venaient vers le bourg, car c'était jour de marché. [....] Maître Hauchecorne, de Bréauté, venait d'arriver à Goderville, et il se dirigeait vers la place, quand il aperçut par terre un petit bout de ficelle. Maître Hauchecorne, économe en vrai Normand, pensa que tout était bon à ramasser qui peut servir; et il se baissa péniblement, car il souffrait de rhumatismes. Il prit par terre le morceau de corde mince, et il se disposait à le rouler avec soin, quand il remarqua, sur le seuil de sa porte, maître Malandain, le bourrelier, qui le regardait. Ils avaient eu des affaires ensemble au sujet d'un licol, autrefois, et ils étaient restés fâchés, étant rancuniers tous deux. Maître Hauchecorne fut pris d'une sorte de honte d'être vu ainsi par son ennemi, cherchant dans la crotte un bout de ficelle. Il cacha brusquement sa trouvaille sous sa blouse, puis dans la poche de sa culotte ; puis il fit semblant de chercher encore par terre quelque chose qu'il ne trouvait point, et il s'en alla vers le marché, la tête en avant, courbé en deux par ses douleurs.

Il se perdit aussitôt dans la foule criarde et lente, agitée par les interminables marchandages. .

D'après **Guy de Maupassant**, *La ficelle*.

Texte publié dans *Le Gaulois* du 25 novembre 1883.

ANALYSER

- Quelles informations avez-vous sur l'identité, les intentions et les pensées des personnages ?
- Montrez que la scène peut avoir été observée de l'extérieur.
- Comment le narrateur montre-t-il objectivement le caractère du notaire ?
- Quelles expressions introduisent des déductions, des amorces de jugement de la part du narrateur ?

La ficelle. (suite).

[...]Maître Hauchecorne demeura interdit et de plus en plus inquiet. Pourquoi l'avait-on appelé «gros malin» ? Quand il fut assis à table, dans l'auberge de Jourdain, il se remit à expliquer l'affaire. Un maquignon de Montivilliers lui cria :

- Allons, allons, vieille pratique, je la connais, ta ficelle !

Hauchecorne balbutia :

-Puisqu'on l'a retrouvé çu portefeuille ?

Mais l'autre reprit:

-Tais-toi, mon pé, y en a qui trouve et y en a un qui r'porte. Ni vu ni connu, je t'embrouille!

Le paysan resta suffoqué. Il comprenait enfin. On l'accusait d'avoir fait reporter le portefeuille par un compère, par un complice.

Il voulut protester. Toute la table se mit à rire.

Il ne put achever son dîner et s'en alla, au milieu des moqueries.

Il rentra chez lui, honteux et indigné, étranglé par la colère, par la confusion, d'autant plus atterré qu'il était capable, avec sa finauderie de Normand, de faire ce dont on l'accusait, et même de s'en vanter comme d'un bon tour. Son innocence lui apparaissait confusément comme impossible à prouver, sa malice étant connue. Et il se sentait frappé au coeur par l'injustice du soupçon.

Alors il recommença à conter l'aventure, en allongeant chaque jour son récit, ajoutant chaque fois des raisons nouvelles, des protestations plus énergiques, des serments plus solennels qu'il imaginait, qu'il préparait dans ses heures de solitude, l'esprit uniquement occupé par l'histoire de la ficelle; On le croyait d'autant moins que sa défense était plus compliquée et son argumentation plus subtile.

- Ca, c'est des raisons d'menteux, disait-on derrière son dos.

Il le sentait, se rongeaient les sangs, s'épuisait en efforts inutiles.

Il dépérissait à vue d'oeil. Les plaisants, maintenant, lui faisaient con-

ter «la Ficelle» pour s’amuser, comme on fait conter sa bataille au soldat qui a fait campagne. Son esprit, atteint à fond, s’affaiblissait.

D’après **Guy de Maupassant**, *La ficelle*.

Texte publié dans Le Gaulois du 25 novembre 1883.

ANALYSER

- Relevez le champ lexical de «malin».
- Quel rapport le texte établit-il entre la ficelle et le portefeuille ? En vous appuyant sur le texte précédent, qui a, le premier, établi ce rapport ?
- Relevez trois expressions qui montrent que l’état psychologique de Maître Hauchecorne va en empirant.
- Par quel type de narrateur le texte est-il pris en charge ?
- Le narrateur intervient-il dans le récit ?
- Relevez toutes les expressions qui traduisent les pensées et l’état d’esprit du personnage. Que ressent-il ?

FAIRE LE POINT

Les focalisations révèlent la position du narrateur et son niveau de perception (ou point de vue du narrateur).

Focalisation externe: le narrateur est une sorte de témoin.

Focalisation interne: la narration se limite au point de vue du narrateur.

Focalisation zéro: le narrateur est omniscient (foyer de perception indécidable).

EXPRESSION ECRITE

Produisez trois descriptions de personnages en variant votre point de vue.

(Le narrateur espérait accueillir à Paris sa grand-mère, Charlotte. Il vient d'apprendre sa mort en Sibérie, où elle a passé sa vie.)

Avant de m'en aller, je jetai un dernier coup d'œil dans la chambre de Charlotte. Je pensais aux « Notes » que j'emportai dans mon sac. Ce soir ou demain, j'ajouterais un nouveau fragment qui m'est venu à l'esprit cette nuit. C'était à Saranza, durant mon dernier été chez ma grand-mère....

Ce jour-là, au lieu d'emprunter le sentier habituel, Charlotte s'était engagée sous les arbres de ce bois encombré de matériel de guerre. Je l'ai suivie d'un pas indécis car, selon les rumeurs, on pouvait tomber sur une mine... Soudain, Charlotte s'était arrêtée au milieu d'une large clairière et avait murmuré : « Regarde ! » Elle me montrait trois ou quatre plantes identiques :

- C'est une vigne, une vraie.

- Ah, bon...

- Oui, et je viens tous les jours l'entretenir car c'est moi qui l'ai plantée !

Cette révélation n'augmentait pas ma curiosité car je ne pouvais lier, dans ma tête, cette plante modeste et le culte que vouait au vin la patrie de ma grand-mère. Nous étions restés quelques instants, au cœur de cette forêt, devant la plantation secrète de Charlotte.

Me souvenant de cette vigne, je ressentis une douleur à peine supportable. Charlotte était morte et à l'endroit de cette forêt, on avait construit un stade. Je revis cette femme se tenant, heureuse et silencieuse, devant quatre arbustes sous les feuilles desquels je devinais maintenant les jeunes grappes.

D'après **A. Makine**, *Le Testament français*, Mercure de France, 1995.

ANALYSER

- Délimitez la partie dans laquelle le narrateur revit une scène de son passé.
- Relevez deux termes du 1^{er} paragraphe qui montrent comment la narrateur a l'intention de «fixer» le souvenir.
- «Plantation secrète»: relevez la phrase qui justifie l'emploi de cette expression.

EXPRESSION ECRITE

En vous inspirant du texte, rédigez la partie d'un récit dans laquelle vous vous arrêtez sur un aspect d'un personnage pour relater des faits le concernant, antérieurs au moment de l'histoire que vous racontez.

Un homme d'action.

(En 1861, la petite ville de Lavilledieu s'inquiète : sa prospérité est fondée sur les filatures de soie, or une épidémie menace les vers à soie. Balbadiou semble avoir une solution).

Balbadiou était l'homme qui, vingt ans plus tôt, était arrivé dans le bourg, s'était dirigé droit sur le cabinet du maire, y était entré sans se faire annoncer, avait posé sur son bureau une écharpe en soie de couleur de crépuscule et lui avait demandé :

-Savez-vous ce que c'est ?

-Affaire de femme.

-Erreur. Affaires d'hommes: de l'argent.

Le maire le fit jeter dehors. Lui, construisit une petite filature, engagea une dizaine d'ouvriers et fit venir des machines d'Italie, et ne dit plus rien pendant sept mois.

Puis il revint chez le maire et posa sur son bureau, bien alignés, trente mille francs en grosses coupures.

-Savez-vous ce que c'est ?

-De l'argent.

-Erreur, c'est la preuve que vous êtes bête.

Puis il reprit les billets et fit mine de partir. Le maire l'arrêta.

-Que diable devrais-je faire ?

-Rien : et vous serez le maire d'une petite ville riche.

Cinq ans plus tard, Lavilledieu avait sept filatures et était devenue l'un des principaux centres européens de culture et de filage de la soie. Tout n'appartenait pas à Balbadiou. D'autres notables et propriétaires l'avaient suivi dans cette entreprise industrielle. A chacun d'eux, il avait dévoilé les secrets du métier car ce qui l'intéressait plus que l'argent, c'est avoir quelque chose à enseigner, un secret à raconter. Il était comme cela, cet homme.

D'après **Alessandro Baricco**, *Soie*, Albin Michel, 1997.

ANALYSER

- Quelle période ce texte couvre-t-il approximativement ?
- A quelles scènes l'auteur donne-t-il le plus d'importance ? Combien de lignes sont consacrées à chacune d'elles ?
- Quelle étape l'auteur évoque-t-il en accéléré ?
- Quelles périodes le narrateur passe-t-il sous silence ?
- Quelles formules signalent ces ellipses narratives ?
- Quels faits expliquent brièvement la transformation de la petite ville ? A quels temps sont-ils exprimés ?
- A partir de cet exemple, par quels procédés peut-on mettre en valeur les péripéties essentielles d'un récit ?

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un court récit dans lequel vous utiliserez des indications de temps pour résumer certains événements d'une l'histoire que vous choisirez.

J'étais entré par désoeuvrement chez un de ces marchands de curiosités dits marchands de bric-à-brac dans l'argot parisien, si parfaitement inintelligible pour le reste de la France.

Vous avez sans doute jeté l'oeil, à travers le carreau, dans quelques-unes de ces boutiques devenues si nombreuses depuis qu'il est de mode d'acheter des meubles anciens, et que le moindre agent de change se croit obligé d'avoir sa chambre moyen âge. [.....]

Le magasin de mon marchand de bric-à-brac était un véritable Capharnaüm¹; tous les siècles et tous les pays semblaient s'y être donné rendez-vous; une lampe étrusque de terre rouge posait sur une armoire de Boule; aux panneaux d'ébène sévèrement rayés de filaments de cuivre, une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII, aux lourdes spirales de bois de chêne, aux sculptures entremêlées de feuillages et de chimères.

Une armure damasquinée de Milan faisait miroiter dans un coin le ventre rubané de sa cuirasse; des amours et des nymphes de biscuit, des figurines obèses de la Chine, des tasses de Saxe et de vieux Sèvres encombraient les étagères et les encoignures.

Sur les tablettes denticulées des dressoirs, rayonnaient d'immenses plats du Japon, aux dessins rouges et bleus, relevés de hachures d'or, côte à côte avec des émaux de Bernard Palissy, représentant des couleuvres, des grenouilles et des lézards en relief.

Des armoires éventrées s'échappaient des cascades de tissus en soie glacés d'argent, des flots de soie brochée criblée de grains lumineux par un oblique rayon de soleil; des portraits de toutes les époques souriaient à travers leur vernis jaune dans des cadres plus ou moins fanés.

¹ capharnaüm: Lieu qui renferme beaucoup d'objets en désordre.

D'après **Théophile Gautier**, *Le pied de Momie*, Ed. Gallimard, 1981.

ANALYSER

- Quel est le temps utilisé dans le 1^{er} paragraphe ?
- Quel est le temps utilisé dans le 2^{ème} paragraphe ?
- Quel est le temps utilisé dans les paragraphes suivants ?
- Pouvez-vous expliquer ce changement de temps ?
- Relevez la seule action du texte.
- En vous appuyant sur les marques de la présence du narrateur dans le texte, retrouvez les deux parties dont il est composé.
- Quelles hypothèses pouvez-vous émettre sur la fonction de la 2^{ème} partie pour la suite du récit ?

FAIRE LE POINT

Le narrateur suspend pour un temps le fil de l'histoire pour, par exemple, une description qui n'a pas d'incidence sur la suite de l'histoire. Il fait une pause.

Il peut aussi résumer tout un moment ou une période en quelques lignes. Le rythme du récit s'accélère. Le temps de la narration est plus court que le temps de l'histoire.

Dans d'autres cas, il y a une équivalence entre le temps de la narration et le temps de l'histoire. Le narrateur donne alors l'impression de raconter l'action en temps réel.

Parfois la narration développe longuement un événement qui ne prend que quelques instants dans l'histoire: le temps de la narration est plus long que le temps de l'histoire. Le narrateur peut aussi passer sous silence certains événements ou certaines périodes, c'est à dire faire des ellipses narratives. Elles sont signalées par des formules comme : deux jours plus tard, vingt ans après, au bout de dix ans...

EXPRESSION ECRITE

Dans la nouvelle que vous rédigez dans le cadre de votre projet, insérez des moments descriptifs qui, en même temps qu'ils suspendent le cours de l'histoire, informent le lecteur sur un aspect des événements que vous rapportez.

EVALUATION FORMATIVE

Qui rend donc la blonde Edwige si triste ? Que fait-elle assise à l'écart, le menton dans sa main et le coude au genou, plus morne que le désespoir, plus pâle que la statue d'albâtre qui pleure sur un tombeau?

Du coin de sa paupière une grosse larme roule sur le duvet de sa joue, une seule, mais qui ne tarit jamais ; comme cette goutte d'eau qui suinte des voûtes du rocher et qui à la longue use le granit, cette seule larme, en tombant sans relâche de ses yeux sur son coeur, l'a percé et traversé à jour. [...]

Hélas! hélas! la pauvre Edwige a le coeur percé des sept glaives de la douleur; un terrible secret pèse sur son âme. Il y a quelques mois, un étranger est venu au château ; il faisait un terrible temps cette nuit-là: les tours tremblaient dans leur charpente, les girouettes piaulaient, le feu rampait dans la cheminée, et le vent frappait à la vitre comme un importun qui veut entrer.

L'étranger était beau comme un ange, mais comme un ange tombé ; il souriait doucement et regardait doucement, et pourtant ce regard et ce sourire vous glaçaient de terreur et vous inspiraient l'effroi qu'on éprouve en se penchant sur un abîme. Une grâce scélérate, une langueur perfide comme celle du tigre qui guette sa proie, accompagnaient tous ses mouvements; il charmaît à la façon du serpent qui fascine l'oiseau.

Cet étranger était un maître chanteur ; son teint bruni montrait qu'il avait vu d'autres cieux; il disait venir du fond de la Bohême, et demandait l'hospitalité pour cette nuit-là seulement.

Il resta cette nuit, et encore d'autres jours et encore d'autres nuits, car la tempête ne pouvait s'apaiser, et le vieux château s'agitait sur ses fondements comme si la rafale eût voulu le déraciner et faire tomber sa couronne de créneaux dans les eaux écumeuses du torrent.

Pour charmer le temps, il chantait d'étranges poésies qui troublaient le coeur et donnaient des idées furieuses; tout le temps qu'il chantait, un corbeau noir vernissé, luisant comme le jais, se tenait sur son épaule ; il battait la mesure avec son bec d'ébène, et semblait applaudir en secouant ses ailes.

- Edwige pâlisait, pâlisait comme les lis du clair de lune ; Edwige rougisait, rougisait comme les roses de l'aurore, et se laissait aller en arrière dans son grand fauteuil, languissante, à demi-morte, enivrée comme si elle avait respiré le parfum fatal de ces fleurs qui font mourir.

Enfin le maître chanteur put partir; un petit sourire bleu venait de dérider la face du ciel. Depuis ce jour, Edwige, la blonde Edwige ne fait que pleurer dans l'angle de la fenêtre.

D'après **Théophile Gautier**, *le Chevalier double*, 1840.

ANALYSER

- Repérez l'indice temporel qui indique le retour en arrière et celui qui montre que le narrateur revient à la situation évoquée dans les premières lignes. Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de présenter les événements dans cet ordre ?
- Quels sont les personnages présentés ? Pourquoi l'un d'entre eux est-il décrit plus longuement que l'autre ?
- «Il charmait à la façon d'un serpent»: que représente le serpent dans l'imaginaire collectif ? Relevez des expressions dans la description de l'étranger qui justifient l'emploi de cette expression.
- Que symbolisent le déchaînement des éléments naturels et la présence du corbeau noir ? Quelles couleurs s'opposent dans le texte et pourquoi ?
- «Le terrible secret» (3^{ème} §). Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur ce secret ?

VOTRE PROJET

Feuille de route

ECRIRE UNE COURTE NOUVELLE FANTASTIQUE :

Rédigez une nouvelle fantastique en vous aidant des conseils ci-dessous :

Ecrire une nouvelle. (Seul ou en groupe).	
Etape 1	<i>Choisir le thème (l'intrigue, le noeud, le fait, le phénomène, etc.).</i>
Etape 2	<i>Mettre en place le narrateur et introduire de manière cohérente le narrateur-relais (configurer la structure de la nouvelle: un récit-cadre et un récit-encadré).</i>
Etape 3	<i>Introduire le phénomène et prévenir le lecteur (faire parler le narrateur-relais pour l'annonce).</i>
Etape 4	<i>Mettre en place un décor (faire parler le narrateur-relais en choisissant le point de vue).</i>
Etape 5	<i>Le fait fantastique lui-même (veiller aux temps verbaux, temps de la narration / temps de l'histoire, utiliser les modalisateurs, etc.).</i>
Etape 6	<i>Clore le récit (revenir à la situation première: le fait n'est ni explicable, ni réfutable).</i>
Etape 7	<i>Evaluer le récit en vérifiant si toutes les étapes ont été respectées.</i>



Lisez la nouvelle qui suit et établissez le rapport entre l’histoire racontée et cette illustration.

Suicide au parc.

Il y a neuf ans, mon ami Stéphane, qui est depuis trente-quatre ans mon collègue, fut atteint par le virus de l'automobile.

Stéphane avait bien une Fiat 600 mais jusqu'alors il n'avait présenté aucun des symptômes de cette terrible maladie.

Son cours en fut rapide. Comme lors des grandes et funestes amours qui s'emparent de l'homme, Stéphane en quelques jours seulement devint l'esclave de son idée fixe et ne savait plus parler d'autre chose.

L'automobile. Non pas la petite voiture d'usage quotidien à laquelle on ne demande que de rouler tant bien que mal, mais la voiture de race, symbole de succès, affirmation de la personnalité, domination du monde, agrandissement de soi-même, instrument d'aventures, emblème, en somme, du bonheur codifié de notre temps.

Le désir ensuite, l'envie folle, l'idée fixe, l'obsession d'une voiture d'élite, très belle, puissante, ultime, difficile, surhumaine, à faire à ce retourner les milliardaires dans la rue. Était-ce un sentiment de vanité, puéril ou idiot ? Je ne saurais le dire. Je ne l'ai pas éprouvé. Et il est toujours téméraire de juger le cœur des autres.

Dans le monde d'aujourd'hui des milliers d'hommes sont contaminés par cette maladie ; leur souci n'est pas la sérénité d'une famille, un travail riche de satisfactions et rémunérateur, la conquête de l'aisance ou du pouvoir, un idéal d'art, un dépassement spirituel. Non, pour eux, leur rêve suprême, c'est la hors-série comme ci et comme ça sur laquelle divaguent pendant des heures dans le bar à la mode, les fils à papa bronzés et les petits industriels arrivés. Seulement Stéphane gagnait peu et l'objet de ses délires quotidiens restait abominablement lointain.

Avec son idée fixe Stéphane se tourmentait, cassait les pieds de ses amis et inquiétait Faustina, sa femme, une gentille et gracieuse petite créature, trop amoureuse de lui.

Combien de soirs, chez lui, j'ai dû assister à de longues et pénibles conversations.

- Elle te plaît ? demandait-il anxieux en tendant à Faustina un dépliant publicitaire de je ne sais quelle incroyable voiture.

Elle jetait à peine un coup d'œil, juste pour dire, car elle savait comment ça allait se passer.

- Oui, elle me plaît, répondait –elle.
- Elle te plaît vraiment ?
- Mais oui.
- Elle te plaît vraiment beaucoup ?
- Je t'en prie, Stéphane, et elle lui souriait comme on le fait à un malade irresponsable.

Alors lui, après un long silence :

- Tu sais combien elle coûte ?

Faustina tentait de plaisanter :

- J'aime mieux ne pas le savoir.

- Pourquoi ?

- Tu le sais mieux que moi, mon trésor. Parce qu'un semblable caprice, nous ne pourrions jamais nous le permettre.

- Voilà ! Stéphane se cabrait. Toi ...rien que pour me contrarier... avant même de savoir....

- Moi te contrarier ?

- Oui, oui, parfaitement, on dirait que tu le fais exprès , ma parole... Tu sais que c'est mon faible, tu sais combien j'y tiens, tu sais que ce serait ma plus grande joie...et toi, au lieu de me donner de l'espoir, tu n'es capable que de te moquer...

- Tu es injuste, Stéphane, je ne me moque pas du tout de toi.

- Avant même de savoir ce que coûte cette voiture, tu te braques tout de suite contre.

Et ça durait des heures.

Je me souviens un jour, tandis que son mari ne pouvait nous entendre, Faustina me dit : « Croyez-moi si vous voulez, cette histoire est devenue une croix pour moi. A la maison désormais, c'est le seul sujet de conversation, du matin au soir Ferrari, Maserati, Jaguar, que le diable les emporte ! comme s'il allait les acheter le lendemain ...je ne sais plus quoi en penser, je ne le reconnais plus. Vous vous souvenez, vous aussi, quel garçon merveilleux Stéphane était jadis ? Quelque fois je me demande s'il n'a pas un grain. Vous croyez que ce serait possible. Nous sommes jeunes, nous nous aimons. Nous avons de quoi vivre gentiment. Pourquoi devons-nous nous empoisonner l'existence ? Je vous jure que pour en finir, pour le voir enfin heureux avec sa maudite « hors- série » je vous jure que je serais presque disposée à...ne m'en demandez pas plus... ». Et elle éclata en sanglots.

Folie ? Aliénation mentale ? Qui sait? J'aimais bien Stéphane.

Peut-être que la voiture dont il rêvait représentait à ses yeux quelque chose que nous ne pouvons comprendre, quelque chose qui allait au-delà de la consistance concrète d'une automobile aussi belle et parfaite soit-elle, comme un talisman, comme la clef qui ouvre les portes réticentes du destin. Jusqu'au jour où Stéphane m'apparut- je ne l'oublierai jamais, nous nous sommes donné rendez-vous à Saint-Babylas - m'apparut au volant d'une automobile comme je n'en ai jamais vu. Elle était bleue, longue, basse, neuve, à deux places, souple et sinueuse, toute tendue et ramassée vers l'avant. A vue d'œil, cinq millions au bas mot ; où Stéphane pouvait-il avoir pêché cet argent ?

- C'est à toi ? lui demandai-je.

Il fit signe que oui.

- Fichtre ! Mes compliments. Alors tu l'as eue finalement ?

- Bah ! tu sais...à force de faire des économies de-ci, de-là...Je tournai autour de la voiture pour la regarder. Je n'en reconnaissais pas la marque. A l'extrémité du coffre il y avait une espèce d'écusson avec un entrelacs compliqué d'initiales.

- Qu'est-ce que c'est comme voiture ?

- Anglaise, dit-il, une occasion formidable. Une marque presque inconnue, une variante de la Daimler.

Tout y était merveilleux, même pour moi qui n'y connais pas grand-chose ; la ligne, le grain de la carrosserie, le relief hardi des roues, la précision des finitions, le tableau de bord qui ressemblait à un autel, les sièges de cuir luisant et noir, doux comme le vent d'avril.

- Allez, monte, dit-il, que je te fasse essayer.

Elle ne rugissait pas, elle ne pétaradait pas, elle exhalait seulement des soupirs, une respiration d'athlète délicieuse à entendre, et à chaque soupir, les maisons des côtes fuyaient en arrière comme affolées.

- Qu'est-ce que tu en dis ?

- Stupéfiant, répondis-je, ne trouvant rien de mieux. Et dis-moi, Faustina, qu'est-ce qu'elle en pense ?

Pendant un bref instant son visage se rembrunit. Il se tut.

- Pourquoi ? Faustina n'est pas d'accord ?

- Non, répondit-il, Faustina est partie.

Silence.

- Elle est partie. Elle a dit qu'elle n'en pouvait plus de vivre avec moi.

- La raison ?

-Oh ! va donc comprendre les femmes ! Il alluma une cigarette.

Je me figurais qu'elle était amoureuse de moi pourtant.

- Je pense bien qu'elle t'aimait.
- Et pourtant elle est partie.
- Où ? Elle est retournée dans sa famille ?
- Sa famille n'en sait rien. Elle est partie. Je n'ai plus eu de nouvelles.

Je le regardais. Il était un peu pâle. Nous sortîmes de la ville et Stéphane prit l'autoroute de Turin où l'on arriva en moins de trois quarts d'heure. Stéphane me mettait en colère. Il avait sa voiture, bon, son désir frénétique était assouvi, parfait. Mais Faustina, cette adorable femme, l'avait planté là. Et il n'en faisait pas un drame.

Quelques temps après, je dus partir et fus absent assez longtemps. A mon retour, comme cela arrive, ma vie s'organisa de façon différente. Je revis Stéphane, oui, mais pas aussi souvent qu'avant. Lui, entre-temps, avait trouvé un nouveau travail, il gagnait bien sa vie, il courait le monde avec sa hors-série. Et il était heureux.

Les années passèrent. Stéphane et moi continuions à nous voir mais comme ça, en passant. A chaque rencontre je lui demandais des nouvelles de Faustina et il me disait qu'elle avait bel et bien disparu pour toujours, je lui demandais des nouvelles de sa voiture et il me répondait que oui, bien sûr, c'était toujours une bonne voiture, mais elle commençait à donner des signes d'usure, à tout bout de champ il fallait la conduire au garage et il n'y avait guère de mécaniciens capables de comprendre quelque chose à ce moteur étranger.

Et puis je lus cette nouvelle sur le journal :

ETRANGE FUITE D'UNE AUTOMOBILE

A 17 heures, une automobile bleue, de type coupé, que son propriétaire avait laissé pour un moment devant un bar de la rue Moscova s'est mise en route toute seule.

Après avoir traversé le cours Garibaldi puis la rue Montello, à une vitesse croissante, a tourné à gauche, puis à droite, en empruntant la rue Elvezia et enfin s'est jetée contre les ruines du château des Sforza qui se dressent devant le parc. Elle prit feu et fut entièrement carbonisée.

Il reste à expliquer comment cette voiture, abandonnée à elle-même, a pu parcourir cet itinéraire en zigzag sans rencontrer d'obstacles malgré la circulation intense ; et comment elle a pu accélérer de plus en plus son allure.

Parmi les personnes présentes, il y en a peu qui ont remarqué cette voiture sans chauffeur. Quelques-unes ont pensé que le conducteur, pour faire une farce, s'était baissé sous le volant en contrôlant la route au moyen d'un

rétroviseur. Leurs témoignages concordent effectivement : cette voiture ne semblait pas abandonnée à elle-même mais conduite avec décision et très habilement. On savait qu'elle avait évité d'un cheveu, par un brusque écart, un cyclomoteur qui débouchait de la rue Canonica.

Nous ne donnons ces détails qu'à titre d'information. Des épisodes de ce genre ne sont pas rares et il s'en est produit plusieurs dans notre ville. Il n'y a pas besoin de recourir à des hypothèses surnaturelles pour les expliquer.

Quant au propriétaire de la voiture, identifié grâce à la plaque minéralogique, il s'agit de Stéphane Ingrassia, quarante-cinq ans, agent de publicité, domicilié au n° 12 de la rue Manfredini. Il a confirmé qu'il avait bien laissé l'auto non gardée devant le bar de la rue Moscova mais il nie avoir laissé le moteur en marche.

Lorsque j'eus fini de lire, je me précipitai à la recherche de Stéphane. Je le trouvai chez lui, plutôt bouleversé.

- C'était elle ? » demandai-je.

Il fit signe que oui.

- C'était Faustina ?

- Oui, c'était Faustina, pauvre petite. Tu l'avais compris, toi ?

- Je ne sais pas. Je me le suis demandé parfois, mais je trouvais cela tellement absurde...

- Absurde, oui, dit-il en se cachant la figure dans ses mains. Pourtant dans le monde, il arrive que l'amour fasse des miracles... Une nuit, il faut que je te le dise... il y a neuf ans... une nuit que je la tenais dans mes bras... Une chose terrible et merveilleuse. Elle s'est mise à pleurer et à trembler et se raidissait et puis elle s'est mise à gonfler... Et elle a eu juste le temps de sortir dans la rue. Autrement elle n'aurait jamais pu passer par la porte après. Heureusement, dehors, il n'y avait personne. Une question de minutes. Et puis elle était là qui m'attendait au bord du trottoir, flambant neuf. Le vernis avait la même odeur que son parfum préféré. Tu te souviens comme elle était belle ?

- Et alors ?

- Je suis un salaud, une ordure... Ensuite elle a vieilli, le moteur tirait mal, à chaque instant il y avait des pannes. Et puis personne ne la regardait plus dans les rues. Alors j'ai commencé à penser : est-ce qu'il ne serait pas temps de la changer ? Je ne pourrais pas continuer longtemps avec cette ferraille.. Tu comprends quel cochon, quel dégoûtant j'étais ? Et tu sais où j'allais hier quand je me suis arrêté rue Moscova ? Je l'emmenais chez un revendeur de voitures et je voulais en acheter une nouvelle ; c'est abominable, pour cent

cinquante mille lires, j'allais vendre ma femme alors qu'elle avait sacrifié sa vie pour moi... Maintenant tu sais pourquoi elle s'est tuée. »

Dino BUZZATI, « *Suicide au parc* »

Traduction Jacqueline Remillet, Laffont, 1967

ANALYSER

- L'action progresse : montrez-le en complétant le tableau suivant :

Les parties	Indices de temps	Durée de l'épisode	Personnages en présence	Titre

- Qui sont les personnages-clés dans cette nouvelle ?
- Quels sont les passages qui annoncent une intrigue ?
- En quoi le comportement de Stéphane devient-il inquiétant ?
- Cela est-il expliqué rationnellement dans le texte ?
- Les explications données sont-elles convaincantes ?
- Les raisons de la disparition de Faustina données par Stéphane sont-elles, elles aussi, rationnelles et convaincantes ?
- Quel rôle joue, pour le lecteur, l'article de journal rapporté par le narrateur dans la nouvelle ?
- Qu'est-ce, qui dans le texte, nous permet d'évaluer la durée de l'histoire racontée ?
- Quels moments font l'objet d'un récit détaillé ?
- Quels moments sont résumés ou passés sous silence par le narrateur ? Relevez les expressions qui annoncent des ellipses narratives .
- Dans quel passage l'apparition de la voiture s'explique-t-elle ? Qu'est-ce qui, dès la première partie aurait dû attirer l'attention du narrateur ?
- Dans le passage décrivant Stéphane au volant de la voiture, quelles sont les connotations qui s'en dégagent ? Qu'est-ce que cela suggère ?
- Qu'a voulu illustrer l'auteur par cette nouvelle ?
- Cette nouvelle repose sur un double mystère. Lequel ?

EXPRESSION ECRITE

Imaginez une autre fin à cette histoire.

Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.

Quatre-vingt-dix voleurs sur cent qui sont au bagne

Ne sont jamais allés à l'école une fois,

Et ne savent pas lire, et signent d'une croix.

C'est dans cette ombre-là qu'ils ont trouvé le crime.

L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme.

Où rampe la raison, l'honnêteté périt.»

Victor Hugo, *Les Quatre vents de l'esprit*, 1881.

LA PEUR

Le train filait, à toute vapeur, dans les ténèbres.

Je me trouvais seul, en face d'un vieux monsieur qui regardait par la portière. On sentait fortement le phénol dans ce wagon du P.-L.-M., venu sans doute de Marseille. C'était par une nuit sans lune, sans air, brûlante. On ne voyait point d'étoiles, et le souffle du train lancé nous jetait quelque chose de chaud, de mou, d'accablant, d'irrespirable. Partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés.

Ce fut tout à coup comme une apparition fantastique. Autour d'un grand feu, dans un bois, deux hommes étaient debout. Nous vîmes cela pendant une seconde: c'était, nous sembla-t-il, deux misérables en haillons, rouges dans la lueur éclatante du foyer, avec leurs faces barbues tournées vers nous, et autour d'eux, comme un décor de drame, les arbres verts, d'un vert clair et luisant, les troncs frappés par le vif reflet de la flamme, le feuillage traversé, pénétré, mouillé par la lumière qui coulait dedans. Puis tout redevint noir de nouveau.

Certes, ce fut une vision fort étrange! Que faisaient-ils dans cette forêt, ces deux rôdeurs? Pourquoi ce feu dans cette nuit étouffante? Mon voisin tira sa montre et me dit:

- Il est juste minuit, Monsieur, nous venons de voir une singulière chose. J'en convins et nous commençâmes à causer, à chercher ce que pouvaient être ces personnages: des malfaiteurs qui brûlaient des preuves ou des sorciers qui préparaient un philtre? On n'allume pas un feu pareil, à minuit, en plein été, dans une forêt, pour cuire la soupe? Que faisaient-ils donc? Nous ne pûmes rien imaginer de vraisemblable.

Et mon voisin se mit à parler... C'était un vieil homme, dont je ne parvins point à déterminer la profession. Un original assurément, fort instruit, et qui semblait peut-être un peu détraqué. Mais sait-on quels sont les sages et quels sont les fous, dans cette vie où la raison devrait souvent s'appeler sottise et la folie s'appeler génie ? Il disait:

-Je suis content d'avoir vu cela. J'ai éprouvé pendant quelques minutes une sensation disparue! Comme la terre devait être troublante autrefois, quand elle était si mystérieuse! A mesure qu'on lève les voiles de l'inconnu, on dépeuple l'imagination des hommes. Vous ne trouvez pas, Monsieur, que la nuit est bien vide et d'un noir bien vulgaire depuis qu'elle n'a plus d'apparitions. On se dit: «Plus de fantastique, plus de croyances étranges, tout l'inexpliqué est explicable. Le surnaturel baisse comme un lac qu'un canal épuise ; la science, de jour en jour, recule les limites du merveilleux ».

Eh bien, moi, Monsieur, j'appartiens à la vieille race, qui aime à croire. J'appartiens à la vieille race naïve accoutumée à ne pas comprendre, à ne pas chercher, à ne pas savoir, faite aux mystères environnants et qui se refuse à la simple et nette vérité. Oui, Monsieur, on a dépeuplé l'imagination en surprenant l'invisible. Notre terre m'apparaît aujourd'hui comme un monde abandonné, vide et nu. Les croyances sont parties qui la rendaient poétique. Quand je sors la nuit, comme je voudrais frissonner de cette angoisse qui fait se signer les vieilles femmes le long des murs des cimetières et se sauver les derniers superstitieux devant les vapeurs étranges des marais et les fantasques feux follets! Comme je voudrais croire à ce quelque chose de vague et de terrifiant qu'on s'imaginait sentir passer dans l'ombre. Comme l'obscurité des soirs devait être sombre, terrible, autrefois, quand elle était pleine d'êtres fabuleux, inconnus, rôdeurs méchants, dont on ne pouvait deviner les formes, dont l'appréhension glaçait le cœur, dont la puissance occulte passait les bornes de notre pensée, et dont l'atteinte était inévitable?

Avec le surnaturel, la vraie peur a disparu de la terre, car on n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend pas. Les dangers visibles peuvent émouvoir, troubler, effrayer! Qu'est cela auprès de la convulsion que donne à l'âme la pensée qu'on va rencontrer un spectre errant, qu'on va subir l'étreinte d'un mort, qu'on va voir accourir une de ces bêtes effroyables qu'inventa l'épouvante des hommes? Les ténèbres me semblent claires depuis qu'elles ne sont plus hantées. Et la preuve de cela, c'est que si nous nous trouvions seuls tout à coup dans ce bois, nous serions poursuivis par l'image des deux

êtres singuliers qui viennent de nous apparaître dans l'éclair de leur foyer, bien plus que par l'appréhension d'un danger quelconque et réel. Il répéta: «On n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend pas.»

Et tout à coup un souvenir me vint, le souvenir d'une histoire que nous conta Tourgueneff, un dimanche, chez Gustave Flaubert. L'a-t-il écrite quelque part, je n'en sais rien.

Personne plus que le grand romancier russe ne sut faire passer dans l'âme ce frisson de l'inconnu voilé, et, dans la demi-lumière d'un conte étrange, laisser entrevoir tout un monde de choses inquiétantes, incertaines, menaçantes. Avec lui, on la sent bien, la peur vague de l'Invisible, la peur de l'inconnu qui est derrière le mur, derrière la porte, derrière la vie apparente. Avec lui, nous sommes brusquement traversés par des lumières douteuses qui éclairent seulement assez pour augmenter notre angoisse.

Il semble nous montrer parfois la signification de coïncidences bizarres, de rapprochements inattendus de circonstances en apparence fortuites, mais que guiderait une volonté cachée et sournoise. On croit sentir, avec lui; un fil imperceptible qui nous guide d'une façon mystérieuse à travers la vie, comme à travers un rêve nébuleux dont le sens nous échappe sans cesse.

Il n'entre point hardiment dans le surnaturel, comme Edgar Poe ou Hoffmann, il raconte des histoires simples où se mêle seulement quelque chose d'un peu vague et d'un peu troublant.

Il nous dit aussi, ce jour-là: «On n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend point».

Il était assis, ou plutôt affaissé dans un grand fauteuil, les bras pendants, les jambes allongées et molles, la tête toute blanche, noyé dans ce grand flot de barbe et de cheveux d'argent qui lui donnait l'aspect d'un Père éternel ou d'un Fleuve d'Ovide.

Il parlait lentement, avec une certaine paresse qui donnait du charme aux phrases et une certaine hésitation de la langue un peu lourde qui soulignait la justesse colorée des mots. Son œil pâle, grand ouvert, reflétait, comme un œil d'enfant, toutes les émotions de sa pensée. Il nous raconta ceci:

Il chassait, étant jeune homme, dans une forêt de Russie. Il avait marché tout le jour et il arriva, vers la fin de l'après-midi, sur le bord d'une calme rivière.

Elle coulait sous les arbres, dans les arbres, pleine d'herbes flottantes, profonde, froide et claire. Un besoin impérieux saisit le chasseur de se jeter dans cette eau transparente. Il se dévêtit et s'élança dans le courant. C'était un très grand et très fort garçon, vigoureux et hardi nageur. Il se laissait flotter doucement, l'âme tranquille, frôlé par les herbes et les racines, heureux de sentir contre sa chair le glissement léger des lianes.

Tout à coup une main se posa sur son épaule. Il se retourna d'une secousse et il aperçut un être effroyable qui le regardait avidement. Cela ressemblait à une femme ou à une guenon. Elle avait une figure énorme, plissée, grimaçante et qui riait. Deux choses innommables deux mamelles sans doute, flottaient devant elle, et des cheveux démesurés, mêlés, roussis par le soleil, entouraient son visage et flottaient sur son dos.

Tourgueneff se sentit traversé par la peur hideuse, la peur glaciale des choses surnaturelles. Sans réfléchir, sans songer, sans comprendre il se mit à nager éperdument vers la rive. Mais le monstre nageait plus vite encore et il lui touchait le cou, le dos, les jambes, avec de petits ricanements de joie. Le jeune homme, fou d'épouvante, toucha la berge, enfin, et s'élança de toute sa vitesse à travers le bois, sans même penser à retrouver ses habits et son fusil.

L'être effroyable le suivit, courant aussi vite que lui et grognant toujours.

Le fuyard, à bout de forces et perclus par la terreur, allait tomber, quand un enfant qui gardait des chèvres accourut, armé d'un fouet ; il se mit à frapper l'affreuse bête humaine, qui se sauva en poussant des cris de douleur. Et Tourgueneff la vit disparaître dans le feuillage, pareille à une femelle de gorille.

C'était une folle, qui vivait depuis plus de trente ans dans ce bois, de la charité des bergers, et qui passait la moitié de ses jours à nager dans la rivière. Le grand écrivain russe ajouta: «Je n'ai jamais eu si peur de ma vie,

parce que je n'ai pas compris ce que pouvait être ce monstre.»

Mon compagnon, à qui j'avais dit cette aventure, reprit:

- Oui, on n'a peur que de ce qu'on ne comprend pas. On n'éprouve vraiment l'affreuse convulsion de l'âme, qui s'appelle l'épouvante, que lorsque se mêle à la peur un peu de la terreur superstitieuse des siècles passés. Moi, j'ai ressenti cette épouvante dans toute son horreur, et cela pour une chose si simple, si bête, que j'ose à peine la dire.

Je voyageais en Bretagne, tout seul, à pied. J'avais parcouru le Finistère, les landes désolées, les terres nues où ne pousse que l'ajonc, à côté des grandes pierres sacrées, des pierres hantées. J'avais visité la veille, la sinistre pointe du Raz, ce bout du vieux monde, où se battent éternellement deux océans: l'Atlantique et la Manche; j'avais l'esprit plein de légendes, d'histoires lues ou racontées sur cette terre des croyances et des superstitions. Et j'allai de Penmarch à Pont-l'Abbé, de nuit. Connaissez-vous Penmarch? Un rivage plat, tout plat, tout bas, plus bas que la mer, semble-t-il. On la voit partout, menaçante et grise, cette mer pleine d'écueils baveux comme des bêtes furieuses. J'avais dîné dans un cabaret de pêcheurs, et je marchais maintenant sur la route droite, entre deux landes. Il faisait très noir.

De temps en temps, une pierre druidique, pareille à un fantôme debout, semblait me regarder passer, et peu à peu entraînait en moi une appréhension vague; de quoi? Je n'en savais rien. Il est des soirs où l'on se croit frôlé par des esprits, où l'âme frissonne sans raison, où le cœur bat sous la crainte confuse de ce quelque chose d'invisible que je regrette, moi.

Elle me semblait longue, cette route, longue et vide interminablement. Aucun bruit que le ronflement des flots, là-bas, derrière moi, et parfois ce bruit monotone et menaçant semblait tout près, si près, que je les croyais sur mes talons, courant par la plaine avec leur front d'écume, et que j'avais envie de me sauver, de fuir à toutes jambes devant eux.

Le vent, un vent bas soufflant par rafales, faisait siffler les ajoncs autour de moi. Et, bien que j'allasse très vite, j'avais froid dans les bras et dans les jambes: un vilain froid d'angoisse.

Oh! comme j'aurais voulu rencontrer quelqu'un! Il faisait si noir que je distinguais à peine la route, maintenant.

Et tout à coup j'entendis devant moi, très loin, un roulement. Je pensai: «Tiens, une voiture.» Puis je n'entendis plus rien.

Au bout d'une minute, je perçus distinctement le même bruit, plus proche.

Je ne voyais aucune lumière cependant ; mais je me dis: «Ils n'ont pas de lanterne. Quoi d'étonnant dans ce pays de sauvage ?»

Le bruit s'arrêta encore, puis reprit. Il était trop grêle pour que ce fût une charrette; et je n'entendais point d'ailleurs le trot du cheval, ce qui m'étonnait, car la nuit était calme. Je cherchais: «Qu'est-ce que cela?»

Il approchait vite, très vite! Certes, je n'entendais rien qu'une roue - aucun battement de fers ou de pieds, - rien. Qu'était-ce que cela?

Il était tout près, tout près; je me jetai dans un fossé par un mouvement de peur instinctive, et je vis passer contre moi une brouette, qui courait... toute seule, personne ne la poussant... Oui... une brouette... toute seule...

Mon cœur se mit à bondir si violemment que je m'affaissai sur l'herbe et j'écoutais le roulement de la roue qui s'éloignait, qui s'en allait vers la mer. Et je n'osais plus me lever, ni marcher, ni faire un mouvement ; car si elle était revenue, si elle m'avait poursuivi, je serais mort de terreur.

Je fus longtemps à me remettre, bien longtemps. Et je fis le reste du chemin avec une telle angoisse dans l'âme que le moindre bruit me coupait l'haleine.

Est-ce bête, dites? Mais quelle peur! En y réfléchissant, plus tard j'ai compris; un enfant, nu-pieds, la menait sans doute cette brouette, et moi, j'ai cherché la tête d'un homme à la hauteur ordinaire! Comprenez-vous cela... quand on a déjà dans l'esprit un frisson de surnaturel... une brouette qui court... toute seule... Quelle peur!

Il se tut une seconde, puis reprit:

- Tenez, Monsieur, nous assistons à un spectacle curieux et terrible: cette invasion du choléra! Vous sentez le phénol dont ces wagons sont empoison-

nés, c'est qu'il est là quelque part. Il faut voir Toulon en ce moment. Allez, on sent bien qu'il est là, Lui. Et ce n'est pas la peur d'une maladie qui affole ces gens. Le choléra c'est autre chose, c'est l'Invisible, c'est un fléau d'autrefois, des temps passés, une sorte d'Esprit malfaisant qui revient et qui nous étonne autant qu'il nous épouvante, car il appartient, semble-t-il, aux âges disparus. Les médecins me font rire avec leur microbe. Ce n'est pas un insecte qui terrifie les hommes au point de les faire sauter par la fenêtre; c'est le choléra, l'être inexprimable et terrible venu du fond de l'Orient.

Traversez Toulon, on danse dans les rues. Pourquoi danser en ces jours de mort? On tire des feux d'artifices dans la campagne autour de la ville; on allume des feux de joie ; des orchestres jouent des airs joyeux sur toutes les promenades publiques.

C'est qu'Il est là, c'est qu'on le brave, non pas le Microbe, mais le Choléra, et qu'on veut être crâne devant lui, comme auprès d'un ennemi caché qui vous guette. C'est pour lui qu'on danse, qu'on rit, qu'on crie, qu'on allume ces feux, qu'on joue ces valses, pour lui, l'Esprit qui tue, et qu'on sent partout présent, invisible, menaçant, comme un de ces anciens génies du mal que conjuraient les prêtres barbares.

Guy de Maupassant, *La peur*,

Texte publié dans *Le Gaulois* du 25 Juillet 1884,
puis publié dans le recueil *Contes du jour et de la nuit*.

EXPRESSION ECRITE

- Résumez chacun des deux récits contenus dans cette nouvelle.

EVALUATION CERTIFICATIVE

[...] Je sentais ma raison sombrer dans l'épouvante ; le surnaturel m'enveloppait ! cette rigidité, le silence de tous ces êtres masqués.

- Qui étaient-ils ?

Une minute d'incertitude de plus, c'était la folie. Je n'y tenais plus et, d'une main crispée d'angoisse, m'étant avancé vers un des masques, je soulevai brusquement sa cagoule.

Horreur ! il n'y avait rien. Mes yeux hagards ne rencontraient que le creux du capuchon ; la robe, le camail, étaient vides. Cet être qui vivait n'était qu'ombre et néant.

Fou de terreur, j'arrachai la cagoule du masque assis dans la salle voisine : le capuchon de velours vert était vide, vide le capuchon des autres masques assis le long des murs. Tous avaient des faces d'ombre, tous étaient du néant.

Et le gaz flambait plus fort, presque sifflant dans la grande salle, par les vitres cassées des ogives, le clair éblouissant, presque aveuglant ; alors une horreur me prenait au milieu de tous ces êtres creux, aux vaines apparences de spectres, un doute affreux m'étreignit au cœur devant tous ces masques vides.

Si moi aussi j'étais semblable à eux, si moi aussi j'avais cessé d'exister, et si sous mon masque il n'y avait rien, rien que du néant ! Je me précipitais vers une des glaces.

Jean LORRAIN, *Histoires de masques*, Ed. Ch. Pirot, 1987.

COMPREHENSION

- Dans un paragraphe argumenté et illustré d'exemples tirés du texte vous direz pourquoi on peut affirmer que cet extrait est caractéristique du fantastique.

EXPRESSION ECRITE

- Rédigez une fin au récit en décrivant les perceptions et les réactions que le narrateur aura face à la glace.

EXERCICES.

Exercice n°1.

- Quelles sont les manifestations étranges auxquelles se trouve confronté le personnage ? A quelle conclusion parvient-il ?
- Au fur et à mesure du son récit, l'inquiétude du personnage va croissante. De quelle façon cela apparaît-il dans le rythme du dialogue ?

Pour mieux lancer la balle dans une partie de jeu de paume, un jeune homme a passé son anneau au doigt d'une statue.

- Vous savez bien, mon anneau ? poursuivit-il après un silence.
- Eh bien ! on l'a pris ?
- Non.
- En ce cas, vous l'avez ?
- Non...je...je ne puis l'ôter du doigt de cette diable de Vénus.
- Bon ! vous n'avez pas tiré assez fort.
- Si fait... Mais la Vénus... elle a serré le doigt.

Il me regardait fixement d'un air hagard, s'appuyant à l'espagnolette pour ne pas tomber.

- Quel conte ! lui dis-je. Vous avez trop enfoncé l'anneau. Demain vous l'aurez avec des tenailles. Mais prenez garde de gâter la statue.
- Non, vous dis-je. Le doigt de la Vénus est retiré, reployé ; elle serre la main, m'entendez-vous ?... C'est ma femme, apparemment, puisque je lui ai donné mon anneau. Elle ne veut plus le rendre.

Prosper Mérimée, *La Vénus de L'Ille*, 1837.

Exercice n°2.

- Relevez dans le texte suivant les différentes sensations (vue, ouïe...). Quelle atmosphère soulignent-elles ?
- Relevez le champ lexical de «sombre» et celui de «bruit» en respectant l'ordre d'apparition des termes dans le texte. Que constatez-vous ?
- Comment appelle-t-on le procédé utilisé ?

Le ciel, obscurci dès le matin par une bruine rude et sifflante, mêlée de neige et de grêlons, ne se distinguait en rien depuis le coucher du soleil des horizons les plus sombres ; et comme il se confondait par ses ténèbres avec les ténèbres de la terre, les bruits de la terre se mêlaient aussi avec les siens d'une manière horrible, qui faisait dresser les cheveux sur le front des voyageurs. L'ouragan, qui grossissait de minute en minute, se traînait en gémissements comme la voix d'un enfant qui pleure ou d'un vieillard blessé à mort qui appelle au secours ; et l'on ne savait d'où provenaient le plus ces affreuses lamentations, des hauteurs de la nue ou des échos du précipice, car elles roulaient avec elle des plaintes parties des forêts, des mugissements venus des étables, l'aigre criaillement des feuilles sèches fouettées en tourbillons par le vent, et l'éclat des arbres morts que fracassait la tempête ; cela était épouvantable à entendre.

Charles Nodier, *la Combe de l'homme mort*, 1842.

Exercice n°3.

• Quel texte parmi les suivants ne présente aucun indice du narrateur ? Quels indices pouvez-vous relever dans les deux autres textes ?

1- Le 7 Janvier, le lendemain de l'allocution prononcée à la télévision par le président Albert Monroe Smith, Sévilla sortit de la maison à sept heures du matin avant le petit déjeuner et se dirigea vers le petit port où le Caribee et le plus gros des deux canots pneumatiques étaient au mouillage.

R.Merle.

2- Cette première pièce exhale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'odeur de pension. Elle sent le renfermé, le moisi, le rance ; elle donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements.[...] Eh bien ! malgré ces plates horreurs, si vous le compariez à la salle à manger,

qui lui est contiguë, vous trouveriez ce salon élégant et parfumé comme doit l'être un boudoir.

(Balzac).

3- Les hommes de mon âge, ici se souviennent du temps où la route qui va à Sainte-Tulle était bordée d'une épaisse rangée de peupliers.

(J. Giono).

Exercice n°4.

• Classez les verbes suivants selon le degré de certitude qu'ils expriment.

Affirmer- assurer- attester- certifier- croire- douter- espérer- estimer- insinuer- jurer- penser- prétendre- proclamer- proposer- suggérer- supposer.

• Classez, dans le tableau ci-dessous, les verbes suivants :

Admirer- aimer- annoncer- assurer- craindre- croire- déclarer- désirer- détester- dire- douter- estimer- s'étonner- hésiter- jurer- nier- penser- prétendre- regretter- souhaiter- tergiverser.

Verbes exprimant		
Une déclaration ou une opinion.	Un doute.	Un sentiment.

Exercice n°5.

Analyser le témoignage du narrateur.

a) -. Dans chacun des extraits suivants repérez les modalisateurs dans les propos du narrateur. Quelle est leur fonction dans le passage ?

b) Présentez sous la forme d'un paragraphe rédigé les moyens par lesquels chacun des deux auteurs suscite une atmosphère de mystère. Illustrez votre réponse au moyen d'exemples pris dans chacun des textes.

Extrait °1.

Le narrateur, qui se trouve dans un presbytère en Bretagne, est sur le point de s'endormir lorsqu'on frappe à la porte.

Comme je m'approchais de la porte, une tâche de braise, partie du trou de la serrure, vint errer sur ma main et ma manche.

Il y avait quelqu'un derrière la porte : on avait réellement frappé.

Cependant, à deux pas du loquet, je m'arrêtai court. Une chose me paraissait surprenante : la nature de la tâche qui courait sur ma main. C'était une lueur glacée, sanglante, n'éclairant pas. – D'autre part, comment se faisait-il que je ne voyais aucune ligne de lumière sous la porte, dans le corridor? Mais en vérité, ce qui sortait ainsi du trou de la serrure m'a causé l'impression du regard phosphorique d'un hibou !

Villiers de L'Isle d'Adam, *Contes cruels*, 1883.

Extrait n°2.

(A la demande de son ami, le narrateur va chercher des papiers dans le château abandonné depuis le décès de l'épouse aimée. Une femme lui apparaît).

Alors, pendant une heure, je me demandais anxieusement si je n'avais pas été le jouet d'une hallucination. Certes, j'ai eu un de ces incompréhensibles ébranlements nerveux, un de ces affolements du cerveau qui enfantent des miracles, à qui le Surnaturel doit sa puissance.

Et j'allais croire à une vision, à une erreur de mes sens, quand je m'approchai de la fenêtre. Mes yeux, par hasard, descendirent sur ma poitrine. Mon dolman était plein de longs cheveux de femme qui s'étaient enroulés aux boutons ! Je les saisis un à un et je les jetai dehors avec des tremblements dans les doigts.

Guy de Maupassant, *Apparition*, 1883

Exercice n°6.

Le narrateur accompagne ses amies qui le guident vers une maison où, dans une pièce close, repose un mort.

Où étais-je ? A quoi cela ressemblait-il ?... Je fis trois pas dans la direction du lit. Le bizarre de cette confrontation solitaire avec un mort inconnu ne m'apparaissait pas encore. Dans cette chambre où je me souvenais d'avoir vécu sans me rappeler une seule époque de ma vie qui coïncidait avec ce souvenir, j'avais, non mû par la curiosité mais par une force indépendante de ma volonté, littéralement attiré.

Heureusement, nul ne fut témoin de mon expression quand je vis la figure du mort ! Une indicible terreur s'était emparée de moi, j'entendais distinctement s'entrechoquer mes mâchoires tandis que mes yeux restaient rivés à cette face immobile. Le mort de la chambre, c'était moi ! ce visage glacé, trait pour trait, était le mien.

Maurice Béalu, *L'Araignée d'eau*, ed. Phébus, 1994

- Quelles sont les trois impressions successives du narrateur ? Relevez les expressions qui le montrent.

Techniques d'expression

Le compte-rendu critique:

- d'un texte argumentatif ou d'un texte historique.
- d'une nouvelle.

Grille d'évaluation:

- d'un compte-rendu d'une nouvelle.
- d'une synthèse de documents.

Le compte – rendu critique.

Le compte – rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage : son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra aux lecteurs de situer le texte dans une perspective plus vaste.

Le compte-rendu critique est composé de deux parties : le résumé et la critique.

- il évalue le fond (les idées) et/ou la forme (la façon dont les idées sont présentées).
- il offre une étude du contexte de l'œuvre d'origine.
- il est formé de quelques extraits ou exemples afin d'appuyer les jugements apportés.

Le compte rendu critique d'une nouvelle

- Il fait ressortir l'intrigue principale de l'œuvre.
- Il développe les personnages principaux (leurs rôles, leurs liens avec les autres, leurs caractéristiques).
- Il évite de développer les personnages secondaires.
- Il discute des thèmes abordés dans l'œuvre.
- Il peut se présenter sous la forme d'une fiche de lecture additionnée de critiques et d'appréciations personnelles.

Rédiger un compte-rendu critique d'un texte argumentatif ou d'un texte historique

1- Observer le texte et le contexte (titre, sous-titres, source, documents annexes etc.) pour en déterminer la nature.

2- Répondre aux questions suivantes pour vérifier ses connaissances sur le texte d'origine:

- par qui le texte a-t-il été écrit ?
- pour qui a-t-il été écrit ?
- sur quoi porte -t-il ?
- Comment a-t-il été écrit ?

3- se poser des questions sur le type de texte, le thème traité et les points sur lesquels l'auteur insiste.

4- déterminer la structure du texte et son organisation, logique, chronologique, énumérative, pour en déterminer la progression.

5- remarquer les titres et les sous-titres.

6- prendre des notes à partir du texte, noter les mots et idées suggérés par les champs lexicaux, les anaphoriques, les articulateurs logiques.

7- résumer les paragraphes en quelques mots.

8- rédiger le compte-rendu.

La synthèse de documents.

Démarche à suivre:

- La synthèse de documents se présente comme une dissertation (introduction – développement – conclusion) mais les idées sont empruntées aux textes documentaires du dossier.

- Lire de façon active les documents un par un;
- Dégager le plan de chaque texte ainsi que les idées essentielles et les mots de liaison de chacun.

- Elaborer le plan de la synthèse.

- Rédiger la synthèse:

- Respect du plan,
- Reformulation personnelles des idées
- Concision, ordre et objectivité

Se référer, à fin de votre travail, à la grille d'évaluation d'une synthèse de documents figurant dans la partie «Les techniques d'expression».



الطبعة الأولى

2008-2007

MS : 1306

ردمك : 978 - 9947 - 20 - 508 - 2
Dépot légal : 106 / 2007 : رقم الإيداع القانوني



Le Nouveau Programme de Français de la 1^{ère} Année Secondaire



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Éducation Nationale
Commission Nationale des Programmes

Français
1^{ère} Année Secondaire
Janvier 2005

Préambule

1 - Finalités de l'enseignement du français.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

3 - Profil d'entrée en 1^{ère} A.S.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

5 - Le cadre théorique.

- Linguistique de l'énonciation et approche communicative.
- Le cognitivisme.
- L'approche par compétences.

6 - Les compétences :

- En compréhension : écrit et oral.
- En production : écrit et oral.

7 - Les contenus.

- Tableau synoptique.
- Tableaux par objet d'étude.
(activités, savoir-faire méthodologiques, savoir-être).

8 - Les recommandations.

- Apprentissage et enseignement.
- Démarche d'enseignement/ apprentissage.
- Situations d'enseignement/ apprentissage.
- Evaluation.
 - Diagnostique.
 - Formative.
 - Certificative.
- Utilisation des moyens didactiques.
 - Manuel
 - Document d'accompagnement du professeur.
 - Les documentations audio-visuelles.

9 - Glossaire.

Sommaire **PRÉAMBULE**

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de



transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de [projets](#). Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1 - Finalités de l'enseignement du français.

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;

- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

Objectif Intermédiaire d'Intégration (2emeAs)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

3 - Profil d'entrée en 1ere A.S.

A l'oral, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

A l'écrit :

En lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de :

- rédiger une lettre pour convaincre,
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- traduire une image en énoncé argumentatif.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

Objectif Intermédiaire d'Intégration (1ère A.S)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié.**

Compétences à installer en première année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

· **Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.**

· **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

· **Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.**

5 - Le cadre théorique.

A - Linguistique de l'énonciation et approche communicative.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

B - Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

C - L'approche par les compétences.

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

6 - Les compétences

Compétence de lecture

Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou

réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice -versa) La démarche proposée (résumée dans le tableau suivant) emprunte à l'approche [onomasiologique](#)* et [sémasiologique](#).*

capacités	Objectifs d'apprentissage
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	· Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...) · Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...) · Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	· Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative...)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	· Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. · Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. · Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. · Repérer la progression thématique. · Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. · Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. · Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
Élaborer des significations	· Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. · Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. · Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). · Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. · Repérer les marques de l'énonciation. · Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. · Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. · Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. · Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. · Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours.	· Se construire une image du scripteur ou du locuteur. · Prendre position par rapport au contenu. · Découvrir l'enjeu discursif. · Justifier la transparence ou l'opacité du texte. · Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. · Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.

NB. Les capacités se développant avec le temps et se prêtant à un ensemble non déterminé de contenus, les objectifs d'apprentissage recouvrent tout le cursus et englobent les différents objets d'étude, le professeur sélectionnera donc les objectifs en fonction :

- de l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute,
- de l'objet d'étude,
- du niveau des apprenants (ex : les derniers objectifs de la liste pour la 1èreA.S. ne constituent pas un objet de maîtrise et ne feront pas l'objet d'une évaluation certificative, il n'en demeure pas moins que les apprenants doivent être sensibilisés tôt à ces aspects),
- du support qu'il a choisi.

L'évaluation de la compréhension se fera (selon l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute) par :

- des réponses à un questionnaire donné à la fin.
- des réponses à un questionnaire donné avant (mesure de la capacité de recherche et de sélection de l'information).
- l'élaboration d'un plan simple ou détaillé.
- le résumé d'un texte écrit.
- la complétion d'une grille de compréhension.

Évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Critères	indicateurs	Objets d'étude
Volume de la production	Selon la densité de l'information (1/3 ou 1/4 du texte initial).	· Récit : Réduction de l'information au schéma narratif. · Argumentation : Informations limitées à la thèse et aux arguments. · Vulgarisation et interview : Noyau informatif à retrouver par suppression des reformulations, exemples et définitions...
Pertinence	· Respect du choix énonciatif. · Respect des mots clés du texte. · Sélection des informations essentielles.	
Organisation	· Respect de l'organisation du texte. · Respect du nombre de paragraphes du texte.	
Reformulation	· Au niveau syntaxique : - juxtaposition plutôt que subordination. - Nominalisation. - Emploi des deux points (:) pour expliquer. · Au niveau lexical : - Mots expressions permettant de synthétiser. · Éviter la reprise de phrases du texte.	

Compétence de production à l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

capacités	objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	· Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) · Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) · Activer des connaissances relatives à la situation de communication. · Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. · Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. · Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. · Faire un choix énonciatif. · Choisir une progression thématique. · Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	· Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. · Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. · Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. · Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. · Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.

Utiliser la langue d'une façon appropriée.	· Produire des phrases correctes au plan syntaxique. · Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. · Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	· Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. · Définir la nature de l'erreur : - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. · Mettre en œuvre une stratégie de correction : - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

NB : Pour l'évaluation de l'écrit il faudra se référer au document d'accompagnement qui donnera des exemples de formulation de situations cibles (situations d'intégration des acquis) ainsi que les grilles d'évaluation.

Compétence de production à l'oral :

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement.

Les processus de réception et de production d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici de distinguer surtout les différences relatives au changement du canal.

En situation de monologue (exposé)

- Annoncer le thème de son exposé et son intention.
- Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.
- Adapter son propos à son auditoire.
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.
- Soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire.
- Respecter le schéma intonatif de la phrase.
- Éviter autant que possible de lire ses notes.

En situation d'interlocution

- Établir le contact avec l'interlocuteur.
- Tenir compte du statut de l'interlocuteur.
- Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour :
 - négocier le sens d'un mot,
 - demander un complément d'information,
 - demander une explication,
 - montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).
- Manifester ses réactions par le non verbal, par l'intonation, par des interjections.
- Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos.
- Respecter le temps de parole.
- Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
- Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.



VII- Les contenus :

Les contenus ont été sélectionnés et leur progression sur l'année (et sur le cycle) établie sur la base :

- De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif.
 - Énonciation de discours orale, énonciation « actuelle », manifesté par Je/Ici/Maintenant.
 - Énonciation de discours écrite, le discours est ancré dans une situation qui doit être explicitée par le contexte mais dont le référent est le Je /Ici/Maintenant Ex : Le fait divers.
 - Énonciation du récit, énonciation « non actuelle », II/ Passé simple/Imparfait)
 - Énonciation du discours théorique, scientifique qui présente le savoir comme absolu (Présent atemporel).
- Du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples

aux discours les plus complexes.

- Du croisement entre formes discursives et intentions communicatives.
- Du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive.
- De la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, B.D. ...)
- Des capacités cumulées des objets d'étude à offrir un échantillon des faits de langue (qui sera complété en 2ème As et 3ème As) pour accroître la connaissance du code.

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans des tableaux relevant de chaque objet d'étude.

Les techniques d'expression qui doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique, seront développées dans le guide d'accompagnement.

Le tableau synoptique montre la progression sur l'année, il est toutefois à noter que le fait poétique ne fera pas l'objet d'un enseignement apprentissage ramassé (une période déterminée de l'année scolaire) mais d'un enseignement distribué.

Le « fait poétique » ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les élèves, les différents supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D.) peuvent servir à de nombreuses activités. (Voir tableau).

Les thèmes proposés en 1ère As aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l'« ailleurs », à structurer les notions d'espace et de temps.

TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<u>I- Les discours</u> 1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets 2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre 3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue <u>II- La relation d'événements</u> 1- Relater un événement en relation avec son vécu 2 – Relater un événement fictif (re-présenter)	Les textes de vulgarisation scientifique. Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite) La lettre ouverte Le fait divers La nouvelle	- La référence situationnelle - Langue écrite / langue orale - La description objective - Les niveaux de langue - La notion d'acte de parole - Les types de plan - La communication différée - La référence situationnelle / la référence cotextuelle - La logique des actions dans le récit -Le schéma narratif - Les possibles narratifs - La description subjective - Les forces agissantes dans un récit (les actants)	Le plan La prise de notes L'exposé oral. Le résumé La lettre personnelle et la lettre administrative Le C.V. La fiche de lecture	I- Langues (orales, écrites) et images II- L'homme et son environnement -Univers urbain et rural. -Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis... -Les transports -Les métiers
<u>III- Exprimer son individualité</u> -le fait poétique N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.	Poèmes et chansons Textes et images	-La connotation -Les figures de style (métaphore, métonymie) -La personnification -La polysémie -Les isotopies sonores (allitérations et assonances) -Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)		

La vulgarisation de l'information scientifique

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique

· Visée : « pédagogie du discours ». · Effacement du locuteur, souci d'objectivité. · Traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur : (stock d'informations déjà partagé et informations nouvelles à appréhender par l'exploitation des : définitions, Explications, reformulations.	· Présent à valeur atemporelle · Organisation textuelle basée sur : ○ des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors) ○ des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) ○ l'emploi de tournures impersonnelles. · La description objective. · la description dans sa fonction explicative. · La cohésion par les substituts.	· Syntaxe : ○ Subordonnées relatives ○ Subordonnée d'opposition et de concession ○ Subordonnées de cause / conséquence ○ Les tournures impersonnelles ○ La voix passive ○ Métaphore comme procédé de reformulation · Lexique : ○ Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de, engendrer, être le résultat de ou la cause de....) ○ Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes) ○ L'apposition ○ Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...)
	Procédés introduisant entre deux phrases en plus d'une énumération : ○ Un exemple : par exemple, ainsi... ○ Une addition : De plus, qui plus est, aussi, de même que. ○ Une reformulation : c'est à dire, en d'autres termes. ○ Un contraste antithétique : mais, d'un coté, de l'autre, au contraire, en comparaison. ○ Un contraste concessif : toutefois, néanmoins, cependant, en revanche.	

Types de supports : articles de journaux, de magazines, articles d'encyclopédie pour jeunes, textes didactiques (géographie)

Exemples d'activités :

- Identification d'un texte.
- Repérage d'énoncés explicatifs dans un texte.
- Complétion d'un texte par les articulateurs manquants.
- Reconstitution d'un texte en s'aidant des articulateurs et / ou des substituts.
- Reformulation de définitions en direction d'interlocuteurs divers.
- Résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires éventuels.
- Établissement du rapport texte / représentations graphiques ou tableau de statistiques.
- Commentaire d'une représentation graphique ou tableau de statistiques. (travail d'équipe).
- Rédaction d'un petit texte à partir d'un schéma expliqué (travail individuel).
- Élaboration d'un texte à partir d'une recherche documentaire sur un thème de connaissance choisi (recherche réalisée en équipe).
- Réécriture d'un texte étudié pour en communiquer les informations à un jeune enfant. (travail individuel).

Savoir-faire méthodologiques

- Utiliser les indications hors-texte d'un livre (sommaire, référence, couverture....) pour motiver la décision de

lire.

- Utiliser les dictionnaires (français, arabe/français)
- Chercher l'information (manuels, bibliothèques, Internet...)
- Analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire.
- Utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire.

L'interview

Niveau discursif (savoir être)	Niveau textuel (savoir faire)	Niveau phrastique (savoirs)
· Inférer la visée du texte · Présence de deux situations de communication -Les interlocuteurs du dialogue -Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur · Présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue. · Les intentions communicatives par l'étude des actes de parole. · La transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs.	· La référence situationnelle (je - vous- ici - présent) · La structure de l'interview (ouverture, développement clôture) · Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview · Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors....) · Les marques de la langue orale · les niveaux de langue	· Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue -L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. -L'injonction (impératif) -L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de....) · les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on ») · les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue. · les mots du discours témoignant de la fonction phatique. · Les reformulateurs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...)

Types de supports : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse.

Activités d'apprentissage

- Repérage de(s) thème(s) de la conversation.
- Identification des actes de parole (travail d'équipe).
- Etude de réponses dans le but de retrouver les questions qui les ont amenées.
- Rédaction de réponses comprises entre deux questions.
- Rédaction de paroles à insérer dans les bulles d'une B.D.
- Appariement de questions et réponses.
- Résumé des interventions du locuteur à l'intention d'un tiers.
- Choix d'un thème, d'un destinataire, d'une visée et établir un questionnaire (travail d'équipe).
- Rédaction d'une interview en utilisant les résultats du questionnaire (travail personnel).
- Rédaction d'une lettre personnelle dans laquelle il y a demande d'informations ou d'explication puis rédaction d'une réponse à cette lettre (travail en duo).
- Reformulation de propos tenus à un tiers en les commentant (travail individuel).
- Exposé oral en s'aidant de photos.

Savoir- faire et savoir- être

- Planifier une activité.
- Gérer le temps de réalisation d'une activité.
- Mobiliser ses connaissances en fonction d'une activité.
- Argumenter pour négocier son rôle dans les activités de groupe.
- Prendre des initiatives.
- Coopérer en partageant ses connaissances ou en soumettant ses stratégies.
- Accepter le principe de la co-évaluation.

La lettre ouverte (argumentation)

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
· Visée : transformer une croyance estimée fausse ayant entraîné un état de fait	· Référence situationnelle · Cohésion et cohérence · L'ordre de présentations des	· Les différences entre : -Parce que (introduisant un posé) et Puisque

- Présence du locuteur dans son texte
- Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours.
- Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée
- Prise en compte ou non de l'opinion adverse

- arguments
 - L'enchaînement des arguments
 - Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi...)
 - Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit
 - La mise en évidence des actes de parole
 - Les articulateurs introduisant une réfutation
 - La cause et la conséquence au niveau sémantique

- (introduisant un présupposé)
- Les subordonnées concessives
- Lexique appréciatif ou dépréciatif
- Adverbes (peut-être certainement, sans doute...)
- Les incises (à vrai dire, à mon avis...)
- Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...)
- Le conditionnel

Supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.

Exemples d'activités :

- Développement d'un argument par un exemple.
- Sélection des arguments les plus pertinents pour un lecteur (auditeur) donné à partir d'une liste d'arguments en faveur d'une thèse (travail d'équipe) et rédaction individuelle d'un texte.
- Recherche de contre arguments à des arguments avancés et rédaction d'un texte qui réfute une thèse.
- Rédaction d'une lettre personnelle développant une argumentation sur un sujet social (travail individuel) ; transformation de la lettre personnelle en lettre administrative.
- Transformation de la lettre administrative en lettre ouverte (travail d'équipe).

Savoir être :

- Manifester de l'intérêt pour les propositions émises par les autres élèves.
- S'affirmer en tant que sujet.
- Respecter les règles établies dans le groupe.
- Construire des relations basées sur la tolérance et le respect.

Le fait divers

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
· Visée informative (à partir d'un ancrage dans la réalité partagée par le journaliste et les lecteurs) · Marque de la présence du locuteur : -Actes de parole (faire savoir, avertir, inciter) -Fonction des chapeaux -Choix de la voix (passive –active) -Énoncés exprimant l'hypothèse -Effet recherché par l'introduction des dires des autres	· Rapports titre - chapeau - corps du fait- divers · Référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent) · Organisation de type chronologique · Circonstants de temps : -Ceux qui s'expliquent par rapport à la date de parution du journal (hier, mardi dernier...) -Ceux qui tirent leur signification d'autres termes du texte (le même jour, la veille, l'avant-veille...) · Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores) · La caractérisation comme facteur de cohésion sémantique (ex : délinquant, voyou...) · Emploi du conditionnel. · Répartition des énoncés du dire (styles direct et indirect).	· La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) · Le passé composé · Le plus que parfait · Le conditionnel (exprimant l'hypothèse) · Les verbes introducteurs de style direct et indirect · Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales. · Lexique du délit, de l'insolite de l'accident.

Supports : journaux.

La préférence sera accordée à des faits-divers qui plus au moins implicitement « dénoncent » un état de fait.

Exemples d'activités d'apprentissage

- Repérage de la date de l'événement.
- Repérage de la chronologie des événements.
- Réécriture d'un fait-divers en respectant l'ordre chronologique.

- Production de titres pour des faits-divers (travail de groupe).
- Rédaction d'un chapeau résumatif pour un fait-divers qui en est dépourvu.
- Repérage des énoncés aux styles directs et indirects.
- Explication de la position du journaliste par rapport à ses dires par l'étude des verbes introducteurs.
- Introduction de dires dans un fait-divers qui en est dépourvu.
- Réécriture d'un fait-divers en changeant le choix énonciatif par rapport à la voix quand l'auteur des faits est connu (du passif à l'actif) et évaluation de la pertinence de tel ou tel choix (travail individuel).
- Reconstruction de faits-divers dont les parties ont été données dans le désordre (chapeau+corps du fait divers) (travail d'équipe).
- Rédaction de faits-divers à partir de grilles (travail individuel).
- Réécriture d'une fable ou d'un poème sous forme de fait-divers.
- Ecriture d'un texte à un destinataire précis pour raconter un événement en relation avec son vécu (travail individuel).
- Recueil et classement de faits-divers en fonction des catégories (insolite, catastrophe, accident, méfait), (travail d'équipe).

La nouvelle

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
· Visée : valeur exemplaire ou initiatique de la nouvelle. · Prise en charge du récit : narrateur personnage / narrateur. · Le fonctionnement « référentiel » des personnages (comment ancrer la réalité dans le fictif) · fonctions de la description -focalisatrice (portrait) -organisatrice (situation initiale par exemple) -symbolique (fonction de force agissante d'un lieu par exemple). · Dramatisation et intensité dramatique. · Les forces agissantes (schéma actantiel)	· Référence co-textuelle · Les temps dans le récit (premier plan et arrière plan) · Organisation de la séquence élémentaire (schéma narratif simple) · Organisation de séquences complexes par la combinaison des séquences élémentaires (schéma narratif complexe) · Les articulateurs chronologiques · Cohérence du personnage par : -sa caractérisation (être, dire) -sa fonction (faire) de force agissante	· Passé simple / imparfait/présent de narration · Le conditionnel dans sa valeur du futur dans le passé · Conséquence et consécutivité (préparation à la notion de possibles narratifs) · Verbes introducteurs du style direct et indirect (différence entre dire, prétendre que, affirmer que, suggérer que, nier que, rétorquer que) · Verbes de perception (vue, ouïe).

Activités :

- Repérage des éléments constitutifs d'une situation initiale et d'une situation finale.
- Comparaison de situations initiales et de situations finales (travail d'équipe).
- Repérage du schéma narratif.
- Remise en ordre d'un petit récit donné dans le désordre en s'appuyant sur les articulateurs chronologiques et l'emploi des temps.
- Rédaction d'un récit à partir d'une BD.
- Identification de l'organisation de la description.
- Relevé de l'ensemble des personnages puis distinction entre ceux qui appartiennent au récit et ceux qui y sont simplement évoqués.
- Repérage des endroits du récit où ce dernier peut bifurquer (travail d'équipe).
- Relevé de toutes les informations relatives au personnage principal.
- Mise en relation du portrait physique du personnage avec ses paroles puis mise en relation des paroles avec les actions (travail d'équipe).
- Repérage et classement des actants (schéma actantiel)
- Reformulation de passages donnés au style direct en ne gardant que l'intention communicative.
- Résumé d'un récit à l'intention d'un destinataire donné (travail individuel).
- Ecriture d'un petit récit (thème et destinataire au choix de l'apprenant)

Méthodologie et stratégies

La démarche de **projet** est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Trois projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Les trois projets suivants sont donnés à titre d'exemple :

1. Réaliser une campagne d'information sur les rapports hygiène/santé (en milieu urbain ou

rural) à destination des élèves de l'établissement.

Ce projet vise à:

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude des discours expositifs et des dialogues (production de questionnaires à exploiter) ;
- créer des passerelles entre les différentes disciplines (sciences naturelles, géographie humaine) pour le recueil d'informations ;
- faire prendre conscience des comportements négatifs de chacun.

2. Faire un dossier à partir de questionnaires et/ ou d'écrits de presse sur un des problèmes rencontrés par les jeunes (loisirs, transports etc.) et en faire une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser et lui proposer des solutions.

Ce projet vise à:

- § transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif ;
- § analyser les données d'un problème et rechercher des solutions.

3. Écrire une petite biographie romancée concernant un héros national choisi par la classe, à partir d'informations succinctes.

(Il faudra faire attention à ne pas choisir un héros qui a déjà été le sujet d'une biographie.)

Ce projet vise à:

- § transférer les acquis obtenus par l'étude du récit ;
- § permettre le rapprochement avec une autre discipline : l'histoire, par la recherche d'une documentation sur les conditions socio-économiques de l'Algérie de l'époque du héros ;
- § consolider l'identité nationale.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

I- Conception :

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique :

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

II- Réalisation :

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

L'évaluation formative :

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

L'évaluation certificative :

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérium une

compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

Situation cible ou situation d'évaluation :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière individuelle. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquises en classe**.

Exemple:

Votre lycée est situé dans une zone défavorable (éloignement, problèmes d'accessibilité, proximité d'une décharge ou d'industrie diverses etc.) ce qui est à l'origine de désagréments pour vous et vos camarades. Afin de régler cette situation, ces derniers vous ont chargé(e) de rédiger une lettre ouverte pour alerter l'autorité compétente.

Utilisation des moyens didactiques :

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé :

l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques par exemple est fortement conseillée dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.



GLOSSAIRE

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole :** un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer...).
- l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro-acte de parole.
- plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.
- **Approche par projet :** approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.
- **Champ sémantique :** l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.
- **Champ lexical :** un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.
- **Cohésion textuelle :** c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.
- **Cohérence textuelle :** la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.

Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.



- **Démarche d'apprentissage** : processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.
- **Démarche pédagogique** : ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.
- **Discours** (voir texte, énoncé) :

- le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.

- dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.

- **Enoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.

- **Implicite d'un discours** :

L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinataire.

- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.
- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.
- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).
- **Référence cotextuelle** : un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).
- **Sémasiologie** (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept.
- **Situation d'apprentissage** (ou d'exploration) : déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs.
- **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre.
- **Situation de communication** : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).
- **Situation d'énonciation** : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).
- **Situation d'enseignement** : situation pédagogique planifiée par l'enseignant et qui implique une transmission de savoirs.
- **Situation pédagogique** : ensemble des composantes inter reliées (apprenant –savoirs - enseignant) dans un milieu donné :
 - relation d'enseignement (enseignant- apprenant)
 - relation d'apprentissage (objet - apprenant)
 - relation didactique (enseignant - objet)
- **Stratégie d'apprentissage** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.
- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations et de ressources planifié par l'enseignant pour l'apprenant. Elle doit respecter trois critères pour être efficace.
 - pertinence des activités par rapport à l'objectif visé.
 - prise en compte des types d'apprenants qui font l'apprentissage.
 - prise en compte des processus commandés par les méthodes, les approches pédagogiques ou l'utilisation des diverses techniques éducatives.

- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale.

C'est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ».

[Présentation d'un projet](#)

[Document d'accompagnement](#)

[Grilles de pilotage d'un projet & d'une séquence](#)

[Didactique de l'oral](#)

[Pédagogie du projet](#)

Pédagogie du projet: [Démarche](#)

[Documents Didactiques](#)

[Glossaire Didactique](#)

[Activités ludiques](#)

[Plan du site](#)

[Accueil](#)

Comment utiliser la vidéo en classe de FLE: EduFLE : <http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en>
Sur cette page vous trouverez des liens et des ressources sur la vidéo.

La linguistique énonciative. Liens Internet:

Sur la linguistique française :

<http://bbouillon.free.fr/univ/ling/ling.htm>

Introduction à la linguistique française :

<http://post.queensu.ca/~lessardq/Cours/215/>

Corpus et analyse du discours :

<http://revel.unice.fr/corpus/document.html?id=8>

Weblettrés

Outils de langue : énonciation (liens) :

<http://www.weblettrés.net/sommaire.php?entree=21&rubrique=70>

Leçons : Principes généraux de la linguistique énonciative :

<http://www.linguistes.com/courants/enonc.htm>

Leçon : de la phrase à l'énoncé :

<http://www.linguistes.com/phrase/enonces.html>

L'analyse du discours & fonctions du langage : La typologie communicationnelle de R. Jakobson

http://jeunet.univ-lille3.fr/livre-sic/parcours/p_analyse/chapitre2.htm#an2

L'analyse du discours : La typologie énonciative d'E. Benveniste

http://jeunet.univ-lille3.fr/livre-sic/parcours/p_analyse/chapitre3.htm





Document d'accompagnement



SOMMAIRE

Préambule

I. La démarche pédagogique du projet

- I.1. Le déroulement du projet
 - I.1.1. La phase de conception (niveau pré-pédagogique)
 - L'évaluation diagnostique
 - I.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique)
 - a. Les activités
 - b. Les exercices
 - c. L'évaluation formative
 - I.1.3. L'évaluation certificative
 - a. Les défauts de l'évaluation classique et ses limites
 - b. La situation cible (ou situation d'évaluation)

II. La construction d'un questionnaire d'évaluation

- II.1. Les items à réponses choisies
- II.2. Les items à réponses construites
- II.3. La notation
- II.4. Les grilles d'évaluation

III. Les domaines d'apprentissage

- III.1. L'écrit
 - III.1.1. La compréhension de l'écrit
 - L'approche des textes
 - III.1.2. La production de l'écrit
- III.2. [L'oral](#)
 - III.2.1. Compréhension de messages oraux
 - III.2.2. Production de messages oraux
- III.3. Comment aborder la grammaire au secondaire ?

IV. Les objets d'étude

- IV.1. Le discours de vulgarisation scientifique
- IV.2. La lettre ouverte à visée argumentative
- IV.3. Le fait divers
- IV.4. La nouvelle
- IV.5. Le fait poétique

V. Les techniques d'expression écrites et orales

- V.1. La prise de notes
- V.2. Le résumé
- V.3. Le Curriculum Vitae
- V.4. L'exposé oral
- V.5. La reconstitution de texte

Glossaire

Bibliographie



Préambule

Ce document est destiné aux professeurs du cycle secondaire. Il a pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre. Le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il s'inscrit dans une logique de projet pédagogique et vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

Dispositions particulières relatives à la filière sciences et technologie :

Le programme destiné à la filière lettres reste valable dans ses objectifs généraux concernant les pratiques discursives et les intentions communicatives, les objets d'étude, les notions clés et les techniques d'expression. Toutefois, les apprenants devront trouver dans l'enseignement du français un autre moyen d'expression pour véhiculer les concepts scientifiques et technologiques, ou pour exprimer la pensée scientifique.

Il s'agit d'un français fonctionnel mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que l'apprenant rencontrera dans l'enseignement des matières scientifiques et technologiques dispensées en langue arabe.



Il s'agira en effet :

- d'initier, par la langue, à la rigueur de la pensée scientifique ;
- d'entraîner à l'expression scientifique ;
- de sensibiliser à quelques problématiques engendrées par la relation de l'homme à l'univers scientifique et technique (y compris des problématiques de nature morale ou philosophique).

De ce dernier point de vue, les contenus introduiront des thématiques plus particulièrement en rapport avec le monde de la science et de la technologie scientifique.

Il est cependant impératif que la langue reste avant tout un outil de communication se démarquant d'une part d'une langue de spécificité, et d'autre part d'une langue à vocation terminologique.

I. La démarche pédagogique :

Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

- En entreprenant une démarche de projet le professeur accepte :
- de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,
- de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens,
- d'agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir.
- L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « apprend à apprendre » par une recherche personnelle.

I.1. Le déroulement du projet :

La démarche pédagogique du projet se déroule en deux phases : conception et réalisation.

I.1.1. La phase de conception (niveau pré-pédagogique) :

L'apprentissage s'articule sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio affectifs. Pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut qu'il y adhère. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre.

Quand un apprenant aborde un nouvel apprentissage, il est déjà porteur de représentations (vision du monde et connaissances intellectuelles) et de capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire) que l'action pédagogique doit s'efforcer de faire émerger par **une évaluation diagnostique**.

Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes des apprenants pour y remédier. C'est aussi déceler leurs capacités pour les développer et les améliorer. L'évaluation s'inscrit dans un processus.

- L'évaluation diagnostique :

Comme toute évaluation, l'évaluation diagnostique est un processus de mesure, de jugement puis de décision. Les résultats obtenus doivent permettre au professeur d'opérer les régulations adéquates relatives au plan de formation initialement prévu.

Au niveau de l'évaluation diagnostique, il faut pouvoir **identifier le niveau des apprenants et cerner par rapport à l'acquisition d'une compétence, les savoir-faire sur lesquels on peut s'appuyer**.

Le moyen le mieux indiqué pour récolter les informations est le pré-test. Ce dernier met l'apprenant en face **d'une situation problème** dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs. Mais ces derniers ne lui permettront pas de la résoudre complètement. De ce fait, la situation provoquera un **conflit cognitif** (condition nécessaire de l'apprentissage).

Ainsi, en se représentant la compétence visée (l'enjeu de la formation) l'apprenant est amené à mieux mobiliser ses acquis.

Le pré-test devra être conservé par les apprenants pour être amélioré au fur et à mesure des apprentissages.

I.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique) :

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies, les supports, la progression, les activités et les exercices ainsi que les techniques /d'expression adéquates. Ce choix se fera en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet ou inférés par le professeur à partir de leurs productions en classe.

Il organisera ainsi des **situations d'apprentissage** qui doivent répondre aux caractéristiques suivantes : partir des ressources personnelles de l'apprenant et stimuler ses structures cognitives pour lui permettre d'aller au plus loin de ses possibilités d'acquisition.

Pour ce faire, l'enseignement apprentissage s'organisera en **séquences**. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence). Elle peut s'étendre sur une dizaine d'heures. Elle intégrera :

- les activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier,
- des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales,
- des moments d'évaluation formative.

a. Les activités :

Elles doivent permettre à l'ensemble des apprenants de s'impliquer dans un contexte nouveau en s'appuyant sur leurs acquis et de travailler en groupe, quand c'est nécessaire. Elles doivent aussi être synthétiques c'est-à-dire qu'elles doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes.

b. Les exercices :

Des moments de la classe seront consacrés à la correction des exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code de la langue. L'exercice est alors axé sur une difficulté particulière (ex : lexicale, syntaxe, ponctuation....) mettant en œuvre une aptitude spécifique.

c. L'évaluation formative :

Elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela

s'avère nécessaire.

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement. Elle facilite la gestion du projet et l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées.

Lors de l'évaluation formative, on cherche avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de **l'apprenant en difficulté** face à la tâche proposée (métacognition cf. programme). Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage. Elles deviennent un objet d'étude particulier dans la mesure où elles sont révélatrices de la nature des représentations de l'apprenant et de ses stratégies.

Pour comprendre l'origine de l'erreur, on cherchera à formuler des hypothèses relatives aux interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et celles de la tâche pour expliquer les difficultés de l'apprenant et l'aider à construire une stratégie plus adéquate. Cela se fera par :

- des travaux individuels,
- des interactions apprenant-professeur où ce dernier cherchera par un jeu de questions à favoriser une re-structuration des démarches d'apprentissage,
- des travaux en petits groupes où l'interaction entre des apprenants à des stades d'apprentissage différents pourra susciter une progression (des apprenants en difficultés) ou une consolidation des démarches d'apprentissage (des apprenants plus avancés).

L'évaluation est également l'occasion de développer des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation et ainsi de développer des capacités sociales et affectives.

Pour les activités de production, il est nécessaire d'outiller l'apprenant en mettant à sa disposition des grilles d'évaluation critériée.

Quand les conditions le permettent, une pédagogie différenciée doit découler des résultats fournis par l'évaluation formative (l'heure consacrée aux T.D pourrait être utilisée à cet effet). Cette pédagogie prend en charge la disparité des niveaux par une différenciation des activités, des méthodes ou des rythmes.

Concernant l'évaluation des attitudes, l'enseignant utilisera des grilles d'observation qui cibleront très précisément le comportement à observer. (cf. grille page suivante).

Exemple de grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1. Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2. Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de l'activité ? 3. Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de l'activité ? 4. Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1. Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2. Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3. Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultat	1. Le produit final correspond-t-il à l'attente (objectif de l'activité) ? 2. Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

Quant à l'évaluation d'une séquence, le professeur pourra utiliser le modèle de grille suivant qui lui permettra de vérifier s'il a pris en charge l'ensemble des paramètres.

Grille d'observation et d'évaluation d'une séquence :

Liste de vérification pour le professeur	oui	Non
1- Sélection d'une compétence.		
2- Sélection d'objectifs d'apprentissage : - à l'oral - à l'écrit		
3- Sélection et organisation d'activités pertinentes : - de lecture, - d'oral, - de langue, - d'écriture.		
4- Sélection de supports à utiliser : - en lecture (textes écrits), - à l'oral (documents sonores).		

- 5- Sélection d'exercices en fonction des points de langue à étudier.
- 6- Définition du mode d'organisation selon les activités :
 - en groupe classe,
 - en sous groupes,
 - en binômes,
 - individuellement.
- 7- Elaboration d'une grille d'évaluation formative.
- 8- Présence d'activités de remédiation :
 - de réécriture,
 - de systématisation des points de langue,
 - de réflexion (amener l'élève à réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage),
 - de pédagogie différenciée pour s'adapter aux différents niveaux.
- 9- Prévision de moments de synthèse.
- 10- Relecture de la séquence :
 - articulation avec la séquence précédente,
 - articulation avec la séquence à venir.

I.1.3. L'évaluation certificative :

a. Les défauts de l'évaluation classique et ses limites :

Il est communément reconnu que l'évaluation est considérée comme un moyen de sanctionner/récompenser l'apprenant à travers ses performances. Le rôle que celle-ci joue dans le processus d'apprentissage est ignoré.

En évaluation classique, les attentes sont mal définies et mal explicitées ; les critères sont mal établis (confusion entre fond et forme en évaluation de l'expression écrite), et la notation est toute relative, à l'oral.

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérium une compétence, c'est la spécifier afin d'établir en termes d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite. La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation.

Savoir critérium facilite d'une part l'observation et l'analyse des processus d'apprentissage et permet d'autre part la construction de l'épreuve terminale.

En cas de défaillance d'une grande majorité des apprenants quant à un critère ou un indicateur particulier, le professeur devra revoir la démarche adoptée.

Pour évaluer correctement une compétence, il faut concevoir une situation d'évaluation pertinente.

b. Situation cible (ou situation d'évaluation) :

C'est une situation complexe à résoudre. Elle permettra à l'apprenant d'intégrer et de réinvestir ses acquisitions dans une situation problème qu'il doit résoudre de manière individuelle en mobilisant ses ressources (savoirs et savoir faire) acquises en classe. Elle est proche d'une situation quotidienne.

Exemple de situation cible :

« Votre lycée est situé dans une région défavorisée et mal desservie par les transports en commun, ce qui perturbe votre scolarité. Vos camarades vous chargent de rédiger une lettre aux autorités afin de solliciter une prise en charge de ce problème. »

L'évaluation de la compétence de communication est encore plus difficile que celle des connaissances linguistiques. On est en face de productions globales qui mêlent savoir-faire fonctionnel et éléments pragmatiques constitutifs de la communication ; elle est d'autant plus difficile si l'on a affaire à un travail oral (travaux de groupe, jeux de rôle etc.)

II. La construction d'un questionnaire d'évaluation

Dans le but d'évaluer l'ensemble des apprentissages délimités au préalable, il faut choisir un échantillon représentatif parmi un ensemble d'items.

Il est nécessaire de se limiter à un nombre réduit d'activités à travers lesquelles l'enseignant jugera de l'ensemble des apprentissages décrits dans ses objectifs.

On peut déterminer deux grandes catégories d'items :

II.1. Les items à réponses choisies :

Les apprenants doivent choisir la ou les réponse(s) juste(s), parmi un ensemble donné (ces items se corrigent d'une façon plus objective).

Exemples :

a. L'item à choix multiples ou QCM : le problème est présenté dans un « tronc » qui énonce aussi le cadre de référence et qui suggère aux apprenants une série de leurres (fausses réponses) parmi lesquels se dissimulent la ou les bonne(s) réponse(s)

On peut le formuler de différentes manières à savoir :

- trouver la bonne réponse,
- trouver la meilleure réponse,
- trouver la seule réponse qui est fausse,
- trouver toutes les bonnes réponses,
- trouver la réponse qui ordonne une série d'énoncés.

NB : Dans le cadre du QCM, le choix du leurre pour l'apprenant permet de mieux diagnostiquer les faiblesses et les erreurs individuelles. Cet item présente aussi des inconvénients : c'est le plus difficile à rédiger car les leurres doivent être plausibles. Il est d'ailleurs conseillé d'utiliser comme leurres, les erreurs détectées durant les phases d'apprentissage.

b. Les items d'appariement : c'est une variante du QCM : il s'agit de faire correspondre à une série d'énoncés (constituant l'ensemble du stimuli) des éléments faisant partie d'un deuxième ensemble (ensemble réponses). C'est donc un exercice d'association, et tous les éléments qui en font partie doivent se référer à une même structure logique ou factuelle.

Cet exercice peut prendre les formes suivantes :

- l'association simple,
- l'association multiple,
- la classification.

c. L'item à choix simple : on demandera à l'apprenant de confirmer ou d'infirmer la teneur d'un énoncé. Il faudra veiller à une formulation claire et concise pour éviter toute ambiguïté qui pourrait désorienter l'apprenant qui connaîtrait la réponse.

II.2. Les items à réponses construites :

Ce sont ceux qui appellent généralement une correction subjective.

Exemples :

a. L'item à réponse courte : Il s'agira d'exprimer une seule idée en une phrase, la question doit être directe.

Exemples :

- **Item à réponse unique** (question fermée): la question appelle une seule réponse
- **Item à réponses multiples** (question ouverte) : pour une même question l'apprenant doit fournir deux ou plusieurs renseignements / interprétations.

b. L'item de complétion : il consiste à proposer des phrases ou des textes lacunaires.

c. L'item à réponse élaborée : il est plus efficace dans l'évaluation de processus mentaux complexes comme l'analyse ou la synthèse.

Exemple : comparer..., justifier..., résumer..., généraliser..., inférer..., classer..., créer..., appliquer... .

Remarque : Ces deux grandes catégories d'items, à correction objective ou subjective, peuvent néanmoins mesurer les mêmes processus mentaux.

Une fois les items rédigés, il s'agira de les agencer pour constituer l'épreuve, et de les accompagner de consignes claires. Le professeur veillera à mettre en adéquation le nombre d'items et le volume horaire consacré à l'évaluation.

Il faudra regrouper les items de même type dans le but de réduire les consignes et éviter à l'apprenant un changement trop fréquent de techniques de réponses.

Enfin on classera les items par ordre croissant de difficultés.

Il faudra donc veiller à choisir des directives claires et simples, l'évaluation se proposant de mesurer ce qui a été vu par l'apprenant et non pas ce que le correcteur veut lui faire deviner.

II.3. La notation

La notation est un passage obligé, mais elle suscite souvent des réactions contradictoires des évaluateurs ; il convient d'en objectiver les critères dans le but d'atteindre une harmonisation et une adéquation des notes avec le niveau des apprenants.

De nombreux facteurs peuvent influencer de façon négative sur les notes des apprenants en voici quelques uns auxquels nous vous recommandons de prêter attention.

Facteurs internes :

L'absence de concertation entre les professeurs sur l'importance accordée aux objectifs poursuivis crée des dissonances quant au barème.

Facteurs externes :

- a. **effet de stéréotypie :** le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant,
- b. **effet de halo :** le professeur se voit influencé par des caractéristiques de présentation des apprenants (sous estime ou surestime la note),
- c. **effet de contamination :** (mécanisme) les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement,
- d. **effet de tendance centrale :** de crainte de surévaluer ou de sous-évaluer l'apprenant, le professeur regroupe ses appréciations vers le centre de l'échelle,
- e. **effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité :** certains correcteurs sont soit trop sévères soit trop indulgents,
- f. **effet de l'ordre de correction :** un correcteur peut se laisser influencer par la qualité du candidat précédent. Exemple un travail moyen peut paraître excellent après une très mauvaise copie,
- g. **effet de relativisation :** on juge le travail d'un apprenant en fonction de l'ensemble des travaux dans lesquels il est inséré et non en fonction de sa valeur intrinsèque.

NB : le plus souvent, dans la réalité, ces différents effets se conjuguent.

Pour pallier certains défauts qui entachent la correction il faut :

- corriger anonymement,
- corriger toutes les réponses à une question avant d'aborder la suivante,
- varier l'ordre de correction des copies.

On ne saurait réduire l'évaluation à un contrôle de connaissances. Il faut y voir un outil de régulation et d'optimisation de l'enseignement. Le changement doit donc s'opérer dans les mentalités et dans les pratiques des enseignants comme dans celles des apprenants.

II.4. Les grilles d'évaluation :

Il convient de ne pas réduire l'évaluation certificative à la notation. En effet, elle permet de faire le point à la fin de l'apprentissage ou d'un projet. Elle a entre autres objectifs de mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues et de prendre la ou les décisions adéquates (régulation, ou poursuite de l'apprentissage)

Elle requiert une grande rigueur dans l'élaboration des questionnaires, c'est à dire de l'ensemble des items. Elle nécessite également l'établissement de critères d'évaluation précis avant chaque production, présentés sous forme de grilles.

Les grilles suivantes sont proposées à titre indicatif et ne sont pas prescriptives. Cependant, elles représentent des exigences minimales, et il appartient à l'enseignant d'apprécier le niveau de chacune de ses classes et de construire ses items en fonction du niveau de ses apprenants. A titre d'exemple, l'exigence minimale concernant le récit serait de « construire un récit en insérant des passages descriptifs ». Pour des apprenants de niveau légèrement supérieur, il leur sera exigé pour le même item, d'y ajouter des passages discursifs, à charge pour l'enseignant de l'explicitier dans l'énoncé et de prévoir dans la grille les indicateurs correspondants.

Exemples de grilles d'évaluation (exigences minimales)

- La vulgarisation scientifique :

Produire le résumé d'un texte pour un lecteur déterminé.

Critères	Indicateurs
-Volume de la production	- Indicateur à préciser selon la densité de l'information.
-Pertinence	- Respect du choix énonciatif du texte. - Sélection des informations essentielles - Utilisation du présent. - Suppression des marques de subjectivité.
- Organisation	- Respect des enchaînements logiques ou utilisation des procédés d'énumération pour organiser le texte. - Emploi d'un réseau anaphorique pour assurer la cohésion du texte.
- Utilisation de la langue	- Utilisation du lexique adéquat. - Utilisation de structures syntaxiques correctes. - Reformulation des informations. - Ponctuation correcte.

- L'interview :

Production d'un dialogue à visée informative pour un lecteur déterminé, avec cinq changements d'interlocuteurs

Critères	Indicateurs
- Volume de la production	- Cinq changements d'interlocuteurs.
- Pertinence	- Pertinence des idées par rapport au thème. - Pertinence des réponses par rapport aux questions posées. - Respect de la référence situationnelle - Prise en charge du statut de l'interlocuteur.
- Organisation	- Utilisation de formules d'ouverture et de clôture. - Utilisation du questionnement comme moyen de séquentialisation du texte. - Utilisation de moyens pour introduire les changements d'interlocuteurs.

- Emploi correct des phrases interrogatives.
- Emploi correct de l'impératif.
- Lexique adéquat au thème.
- Ponctuation correcte.

- Utilisation de la langue

- L'argumentation :

Production d'un texte exprimant une prise de position à l'intention d'un destinataire précis (trois arguments minimum et un exemple).

Critères	Indicateurs
- Volume de production	- Quinze lignes.
- Pertinence	- Référence situationnelle. - Prise en charge du destinataire. - Pertinence des arguments. - Pertinence de l'exemple par rapport à l'argument. - Pertinence de l'ordre de présentation des arguments.
- Organisation	- Présence de trois parties : · introduction présentant la prise de position, · développement avec enchaînement des arguments, · conclusion.
- Utilisation du code linguistique	- Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu) - Ponctuation correcte.

- Le fait divers :

Production d'un fait divers à partir d'une grille donnée contenant des informations mais avec investissement personnel au niveau de l'introduction de dires (au style direct ou indirect) et du titre.

Critères	Indicateurs
- Volume de la production	- Quinze lignes
- Pertinence	- Respect de la grille proposée. - Référence situationnelle (emploi du passé composé / plus que parfait et conditionnel). - Pertinence de la place accordée aux dires. - Pertinence du titre.
- Organisation	- Organisation chronologique avec emploi de circonstancs de temps. - Cohésion assurée par un réseau anaphorique.
- Utilisation du code linguistique	- Emploi correct du passé composé / imparfait / plus que parfait. - Nominalisation correcte (titre). - Présence de verbes introducteurs : · présence de guillemets pour les énoncés au style direct, · concordance des temps pour les énoncés au style indirect. - Lexique adéquat (lexique du délit / de l'insolite / de l'accident).

- Ponctuation correcte.

- La nouvelle :

Production d'un récit à schéma narratif simple avec investissement descriptif (portrait sommaire du personnage), l'apprenant n'étant pas impliqué dans ce qu'il raconte.

Critères	Indicateurs
- Volume de la production	- Vingt lignes
- Pertinence	- Respect du thème et du destinataire du récit. - Référence co-textuelle (il - temps du passé). - Présence de forces agissantes. - Pertinence des éléments descriptifs.
- Organisation	- Respect du schéma narratif : · présence de la situation initiale, · présence des trois phrases du processus de transformation, · présence de la situation finale. · - Présence d'articulateurs chronologiques. · - Emploi pertinent des temps (premier plan et arrière plan) - Cohérence de la description avec l'action racontée.
- Utilisation du code linguistique	- Emploi correct des temps. - Concordance des temps respectée dans le style indirect. - Présence de guillemets dans le style direct. - Présence de verbes introducteurs (selon le niveau d'exigence voulu dans le sujet proposé). - Présence des outils linguistiques de la caractérisation.

III. Les domaines d'apprentissage

III.1. L'écrit

III.1.1. La compréhension de l'écrit.

Les supports doivent être diversifiés pour permettre aux apprenants de conceptualiser la notion d'intention communicative par la comparaison entre les formes du discours, et leurs visées. C'est pour cette raison qu'il faut **penser l'ensemble des supports comme une démarche didactique** où des textes bien choisis jouent un rôle déterminant dans la réalisation du projet.

L'observation du paratexte permet de formuler des hypothèses de lecture. Quand ces éléments périphériques sont pertinents, ils méritent d'être pris en considération.

Le paratexte est constitué :

- d'une phrase, d'une expression, ou d'un mot, qui précède le texte et qui joue le rôle de titre (et parfois surtitre ou sous-titre). Il a pour fonction d'être informatif ou incitatif ;
 - des références (ou sources d'informations) qui portent sur le prénom et le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage, (et éventuellement du chapitre), de l'éditeur, de la date et du lieu de parution ;
 - d'un ou de plusieurs documents iconiques.

L'approche des textes : (travail pré-pédagogique)

L'approche proposée ci-dessous permet au professeur de s'approprier les textes qu'il fera étudier aux apprenants.

Elle s'appuie sur un certain nombre d'opérations qui peuvent constituer une grille.

- Le texte pose d'emblée un émetteur (locuteur- scripteur) et c'est cette présence qui déterminera la production du sens ; il pose également un récepteur (lecteur actif). Établir un contact auteur / lecteur permettra à ce dernier de construire du sens graduellement.

- **Analyser l'acte de communication**, c'est travailler sur l'énonciation c'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Les indices de l'énonciation sont les déictiques qui désignent leur référent directement par un ancrage dans la situation de communication (les pronoms je/tu, les adverbes de temps et de lieu ici/maintenant, qui ne **trouvent leur signification que par rapport à la situation d'énonciation**).

- Le texte étant une mise en représentation du réel, le référent est cette réalité extérieure au texte que ce dernier se propose d'évoquer ou de représenter. Le référent peut être vrai quand on peut vérifier l'authenticité (fait-divers, texte expositif), il peut être fictif et être présenté comme tel (fable, conte...), ou accumuler des effets de réalité (nouvelle). Donc, il s'agira de mesurer les degrés de véracité par l'étude des adverbes de temps et de lieu, des lexèmes qui dénotent le temps et le lieu, des marques d'actualisation du verbe et du nom

(un personnage « être de papier » Emma Bovary / une personnalité historique l'Emir Abdelkader).

- Le texte est **une linéarité discursive**. Les signes linguistiques s'ordonnent selon l'axe syntagmatique (le sens d'un texte va se construire tout au long de la succession des éléments qui le composent). Il s'agira donc de voir comment le texte progresse de phrase en phrase, comment les informations s'organisent. Le travail s'articule sur :

- la séquentialisation (retrouver les différentes unités de sens qui constituent la chaîne sémantique) à partir des articulateurs rhétoriques ou logiques, de l'emploi des temps (notions de premier plan et d'arrière plan par exemple), de la focalisation et du point de vue.

- La progression thématique à partir des formes de reprises (répétition, pronominalisation, substitution lexicale).

- Le métatexte (les endroits où le texte parle de lui-même) qui est un facteur de cohésion interne mais également un facteur de cohésion de la communication par la recherche d'un accord entre l'émetteur et le récepteur.

- Le texte est composé de **lexèmes** qui ont une signification (celle qu'ils ont dans le dictionnaire) mais qui prennent un sens dans l'espace du texte. En pratique, pour construire du sens, il est nécessaire de :

- dégager les mots-clés (noyaux sémantiques autour desquels s'organise le sens) ;
 - rechercher les champs lexicaux, c'est-à-dire l'ensemble des lexèmes qui se rattachent à une même idée (le sens d'un lexème est déterminé aussi par ses relations aux lexèmes avec lesquels il n'a pas de proximité syntaxique) ;
 - mettre en relation des champs lexicaux entre eux ;
 - se poser la question de la « transparence » du texte et savoir si le texte appelle une lecture au-delà des mots en se penchant sur le choix des images, des métaphores, et sur les connotations.
- Le texte a pour visées d'informer, de distraire, de convaincre etc. Cependant, il ne faut pas confondre la recherche de l'enjeu discursif, c'est-à-dire l'objectif de l'acte de communication au niveau du discours, avec l'enjeu textuel. L'enjeu discursif peut être implicite (ex : « le dormeur du val » d'Arthur Rimbaud a un enjeu textuel poétique, esthétique mais un enjeu discursif qui est la dénonciation de la guerre).

III.1.2. La production de l'écrit

L'apprentissage de l'écrit- production suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes, mais aussi la reconnaissance de :

- l'erreur comme indice d'apprentissage ;
- l'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue ;
- l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhension de l'écrit auront sensiblement l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

Le professeur doit rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans sus-cités. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : **il est écrit dans un but, à un lecteur particulier** et doit avoir **une présentation particulière**. C'est pourquoi, le professeur doit recourir à **des situations de communication authentiques** en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter :

- l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ;
- les éléments de la situation de communication ;
- l'objet du discours.

Au moment de rentrer dans un apprentissage le professeur, lors de l'évaluation diagnostique, donnera un sujet aux apprenants qui produiront un premier jet ; ce dernier permettra au professeur d'avoir une connaissance du savoir des apprenants à exploiter et des insuffisances sur lesquelles il devra davantage focaliser son travail. Ce premier jet sera constamment re-travaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Les apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du projet. Il doit veiller à concevoir à côté des activités de structuration de langue (ex : passage du discours direct au discours indirect dont le but est seulement de modifier le repérage spatio-temporel et le système des personnes) de véritables activités d'écriture (ex : le passage du discours direct au discours indirect dont le but est une contraction de l'information. Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication).

Exemples d'activités à proposer aux apprenants :

- Des activités de sélection :
 - rédaction d'un sujet qui a été à la base de la production d'un apprenant ;
 - lecture de sujets suivie d'un questionnaire testant la capacité de l'apprenant à « baliser » sa recherche d'informations (sélection des informations dont il peut disposer en fonction de la situation qui lui est proposée) ;
 - sélection dans un ensemble d'arguments proposés de ceux qui auront plus d'impact auprès de tel ou tel destinataire ;
 - identification des erreurs, dans des productions d'apprenants, et remédiation.
- Des activités d'organisation :
 - identification du plan d'un texte ;
 - élaboration d'un plan détaillé ;
 - reconstitution d'un texte puzzle ;
 - production d'un texte cohérent en tenant compte des phénomènes de reprise qui assurent le lien entre les paragraphes (agencement de ces derniers) ;
 - rédaction de la suite d'un récit dont la première partie a été donnée au passé composé ou au passé simple (choix d'un mode d'énonciation) ;
 - passage du passif à l'actif et vice-versa (changement du thème au rhème).

Ce premier jet sera constamment re-travaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux

savoirs et savoir-faire jusqu'à la production finale.

Les apprenants seront aidés par l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue que le professeur leur proposera tout au long du projet. Il doit veiller à concevoir à côté des activités de structuration de langue (ex : passage du discours direct au discours indirect dont le but est seulement de modifier le repérage spatio-temporel et le système des personnes) de véritables activités d'écriture (ex : le passage du discours direct au discours indirect dont le but est une contraction de l'information. Il s'agira dans ce cas de transmettre un sens qu'on a découvert et que l'on reformule selon une nouvelle situation de communication).

Exemples d'activités à proposer aux apprenants :

- Des activités de sélection :
 - rédaction d'un sujet qui a été à la base de la production d'un apprenant ;
 - lecture de sujets suivie d'un questionnaire testant la capacité de l'apprenant à « baliser » sa recherche d'informations (sélection des informations dont il peut disposer en fonction de la situation qui lui est proposée) ;
 - sélection dans un ensemble d'arguments proposés de ceux qui auront plus d'impact auprès de tel ou tel destinataire ;
 - identification des erreurs, dans des productions d'apprenants, et remédiation.
- Des activités d'organisation :
 - identification du plan d'un texte ;
 - élaboration d'un plan détaillé ;
 - reconstitution d'un texte puzzle ;
 - production d'un texte cohérent en tenant compte des phénomènes de reprise qui assurent le lien entre les paragraphes (agencement de ces derniers) ;
 - rédaction de la suite d'un récit dont la première partie a été donnée au passé composé ou au passé simple (choix d'un mode d'énonciation) ;
 - passage du passif à l'actif et vice-versa (changement du thème au rhème).

NB : Toutes les séances peuvent servir pour trouver des activités de facilitation procédurale. Ces activités doivent permettre une évaluation formative puisque le professeur peut fréquemment faire le point sur les acquis et les difficultés rencontrées par les apprenants.

III.2. L'oral

L'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation. (La langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication).

Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux. Le professeur signifie l'objectif au départ, pour susciter préalablement l'éveil de l'intérêt et mettre en valeur la pertinence de l'écoute.

Le processus de compréhension des messages oraux étant le même que celui de l'écrit (établissement d'hypothèses, vérification pour la prise d'indices, résultat de la vérification...) il faudra surtout veiller à choisir des supports auxquels l'apprenant peut accéder plus facilement en s'appuyant sur ses connaissances concernant le référent, le vocabulaire etc., qu'il possède déjà.

Au lycée, l'apprenant sera appelé à réagir oralement à des textes, participer à des débats. Si le document à proposer semble difficile, on peut faire précéder la séance d'une phase d'acquisition du lexique relatif au thème du support en proposant par exemple aux apprenants un terme et en leur demandant de donner tous les mots auxquels le terme proposé fait penser ou des expressions dans lesquelles l'ensemble des termes peut être rencontré. Ce moment facilitera ensuite l'écoute du texte.

III.2.1. Compréhension de messages oraux :

Travailler l'écoute, c'est travailler sur quatre grands types d'écoute :

a. **L'écoute sélective** : l'apprenant sait ce qu'il doit chercher dans le message, il doit repérer les endroits où il doit puiser l'information.

Exemple de texte :

Les premiers pas de la parole chez l'enfant

« L'apparition du langage chez l'enfant est soumise à variation. Tous les enfants ne prononcent pas leur premier mot au même âge. Toutefois, une succession d'étapes a pu être définie, qui fournit quelques repères indicatifs.

Un enfant d'intelligence normale « gazouille » vers trois mois, imite des sons et des intonations vers six mois, utilise des mots- phrases vers un an et possède un vocabulaire de 50 mots vers 18 mois. A deux ans, il a commencé à associer des mots à des situations, comprend le sens des phrases simples, et a appris à échanger verbalement avec les autres.

En général, un enfant de cet âge a compris qu'il peut obtenir ce qu'il désire en formulant sa demande par oral : il utilise le langage comme moyen de communication. Vers trois ans, les déformations des mots ont presque toutes disparu, et la structure syntaxique de base, sujet- verbe- complément, est en place. Le vocabulaire compte à peu près 300 mots, l'usage du « je » est maîtrisé.

Un enfant de trois ans est censé aimer entendre des histoires et poser des questions. Il commence aussi à raconter ce qu'il a fait ou vu.

Enfin, à quatre ans, le temps est maîtrisé (hier, aujourd'hui, demain...) ce qu'on appelle « les petits mots », conjonctions de coordination et autres, sont utilisés à bon escient et plusieurs idées s'enchaînent dans la même phrase. A quatre, la majeure partie des composantes du langage oral est donc en place. C'est à cet âge que les troubles spécifiques du développement du langage peuvent être dépistés de manière efficace. »

Science et Vie n° 227. juin 2004

On peut poser à la première écoute cette question : « Relevez toutes les indications données sur l'âge » ; à la deuxième écoute : « Pour chaque âge, qu'attend-on d'un enfant ? ».

Pour ce type d'écoute, choisir de petits messages.

b. **L'écoute globale** : L'apprenant ne cherche pas quelque chose de précis, il veut seulement découvrir la signification générale du message. (Exemple : écouter un récit pour restituer en quelques phrases l'histoire).

c. **L'écoute détaillée** : L'apprenant doit reconstituer le texte mot pour mot (chanson, petit poème), il écoute le texte plusieurs fois.

d. **L'écoute de veille** : Elle est pratiquée par l'apprenant lorsque, par exemple, pendant qu'il travaille, son attention est attirée s'il y a intervention de l'enseignant.

L'usage du magnétophone (en privilégiant les voix des natifs) et, si possible, d'autres technologies avancées (CD, films vidéo...) est indispensable pour comprendre/écouter, et pour dire /parler.

III.2.2. Production de messages oraux

En dehors de l'interaction orale constante inhérente à la relation pédagogique dans laquelle l'apprenant est amené à produire des messages, les occasions de production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte (écrit ou oral). Ainsi, sur environ quinze minutes, l'apprenant peut, à titre d'exemple, présenter oralement des informations, prendre part à des dialogues, contribuer à des jeux de rôle, restituer un poème ou une chanson, faire des lectures oralisées, pour marquer rythme et sens.

III.3. Comment aborder la grammaire au secondaire ?

Le travail de la grammaire au secondaire ne constitue pas un objectif en soi. La grammaire est à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

L'apprenant devra prendre conscience de la matérialité de la langue. Ce faisant, il accordera plus d'intérêt aux choix linguistiques opérés par un auteur et aux phénomènes linguistiques en relation avec l'intention d'énonciation (on est dans une grammaire du sens).

Méthodologie

Durant les séances d'étude, on orientera l'intérêt de l'apprenant sur l'énonciation : la visée de l'auteur/scripteur (voir programme : chapitre « les contenus »).

On abordera aussi le fonctionnement de certains types de textes à travers des notions grammaticales récurrentes. On se penchera de même sur la diversité d'emplois de certaines structures grammaticales et leurs différents effets et donc significations dans les discours. (Voir exemple 1)

Néanmoins, il ne faudra pas négliger le travail sur « la grammaire de la phrase » (fonctionnement de la phrase). L'apprentissage doit porter sur l'étude de la langue et son fonctionnement à l'intérieur des discours. (Voir exemple 2)

Exemple 1 : Le même fait de langue pouvant être employé dans des discours différents qui ont des visées différentes, on pourra proposer aux apprenants des textes descriptifs variés pour les amener à distinguer les différents emplois de la description.

La description dans le texte narratif	La description dans le texte de vulgarisation
La métaphore et la comparaison au service de la description subjective et symbolique.	La comparaison et l'équivalence au service de la description objective, et comme procédé explicatif.

Exemple 2 : On proposera aux apprenants d'étudier la syntaxe à travers des poésies ou des extraits de BD.

a. Par exemple, étudier le participe passé et l'auxiliaire avoir dans le texte suivant :

Le message

La porte que quelqu'un a ouverte

La porte que quelqu'un a refermée

La chaise où quelqu'un s'est assis

Le chat que quelqu'un a caressé

Le fruit que quelqu'un a mordu

La lettre que quelqu'un a lue

La chaise que quelqu'un a renversée

La porte que quelqu'un a ouverte

La route où quelqu'un court encore

Le bois que quelqu'un traverse

La rivière où quelqu'un se jette

L'hôpital où quelqu'un est mort.

Jacques Prévert « Paroles », ED. Gallimard, 1946.

b. A travers des extraits de BD, exploiter la particularité des phrases hachées, coupées, et des différents emplois des points de suspension puis amener les apprenants à réaliser que l'emploi de ces derniers peut recouvrir différentes réalités et significations :

- pour laisser le lecteur imaginer une suite,
- pour marquer une hésitation,
- pour souligner un sous entendu,
- pour exprimer un sentiment (peur, étonnement...),
- pour introduire une ellipse.

On constituera des corpus à étudier (manipuler, sérier, classer) ; on tentera, à chaque fois, d'explicitier les différents emplois des notions de grammaire. Le questionnement de type inductif fondé sur les opérations de suppression, de déplacement, de permutation et de complétion, permettra aux apprenants de comprendre les notions et de les retenir. Il conviendra donc de privilégier une gradation (par ordre croissant de difficultés) dans le choix des activités et des exercices.

On exploitera les erreurs des apprenants auxquels on proposera des problèmes à résoudre et non pas des séries d'exercices identiques et fastidieux. La classe constituera de ce fait un atelier d'écriture, lieu d'échange, où les textes et supports divers circuleront, seront observés, comparés et parfois complétés et

améliorés.

Il appartiendra au professeur d'adapter sa démarche aux capacités de ses apprenants et ainsi de ménager au cours de la séquence, des pauses pour l'étude de la langue qui aboutiront à des mises au point écrites portant sur les notions abordées.

IV. Les objets d'étude

IV.1. Le discours de vulgarisation scientifique :

Définition : **Vulgariser**, c'est répandre dans le public, propager et diffuser un ensemble de connaissances techniques, scientifiques, de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialiste. (D'après Le Petit Robert, 93).

Dans un texte de vulgarisation scientifique, on peut se contenter d'apporter au lecteur des informations précises qu'on ne commente pas, qu'on n'explique pas, soit que ces informations se suffisent à elles-mêmes (sujet d'ordre scientifique), soit qu'on veuille donner au texte une allure objective (indépendante de la personnalité de l'auteur et de ses convictions personnelles). Cela implique que le texte doit :

- aller à l'essentiel, préférant les informations sûres aux impressions, analyse, et suppositions ;
- comporter tous les éléments nécessaires pour la compréhension de l'information, par exemple la définition de certains mots ;
- être écrit sans effets de style, de manière neutre, impersonnelle ; il ne doit généralement pas trahir la présence de son auteur par l'emploi de la 1^{ère} personne, ni s'adresser directement au lecteur à la 2^{ème} personne, même s'il est adapté au public auquel il s'adresse.

On peut aller au-delà de l'information pour expliquer. Le texte alors :

- précise les causes ou les conséquences des événements,
- indique quel raisonnement ou quelles sources ont permis d'établir l'information ou le point de vue exposé,
- indique l'intérêt ou la portée de cette information,
- permet au lecteur de réellement s'approprier une information en lui donnant les moyens de la comprendre, tout en fournissant des exemples permettant de la comprendre,
- indique une méthode pour appliquer une consigne.

Le texte explicatif fait donc souvent appel aux mots de liaison ; il présente les informations dans un ordre logique, pédagogique ; il enseigne au lieu de se contenter de renseigner. Toutefois quel que soit le degré d'objectivité prétendu, la présence du scripteur peut être décelée à travers l'emploi de modalisateurs par exemple.

IV.4. La nouvelle :

Comment aborder le travail de la nouvelle ?

Ce travail s'étalera sur tout un trimestre. Concernant la 1^{ère} AS, il aura pour principal objectif d'appréhender le récit de fiction. Parmi les particularités de la nouvelle, on mettra l'accent sur :

- sa brièveté (quelques pages seulement, voire une seule),
- le fait qu'elle est un récit complet et achevé,
- sa structure (narrative) souvent similaire à celle d'un conte,
- le fait qu'en plus d'une fin surprenante, elle renferme une ou des valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, voire philosophiques.

En tant que récit court, elle présente de nombreux avantages :

- accessibilité à un plus grand nombre de lecteurs, d'un récit complet (la longueur des récits rebute l'apprenant/lecteur),
- initiation au plaisir de la lecture puisque le récit est à chaque fois complet, ce qui peut amener progressivement à des lectures de récits plus longs.

On y retrouve toutes les caractéristiques du **genre narratif**, mais dans sa dimension fictionnelle. Une multitude de contenus et de thèmes y sont abordés sous une grande variété de genres (réalistes, humoristiques, fantastiques, policières, etc.)

Pour la 1^{ère} année secondaire nous nous proposons d'aborder la nouvelle à caractère réaliste. Toutefois et très souvent, la trame de bon nombre de nouvelles se trouve traversée par un « effet de fantastique » qui situe souvent la nouvelle à la frontière du conte. L'étude de la nouvelle peut amener à l'étude du conte et de la fable qui sont des genres assez voisins.

Les apprenants s'étant familiarisés avec ces derniers au cours des cycles précédents, il sera plus facile d'effectuer la transition entre les deux genres.

La nouvelle est généralement dépouillée de tout détail superflu, les personnages sont limités, les décors réduits aux détails nécessaires, l'action simple et brève, centrée autour d'un seul événement. La résolution de l'histoire se fait souvent de manière surprenante ou brutale ; c'est ce qui s'appelle la chute. Elle ne constitue pas une loi du genre mais contribue néanmoins à l'intérêt que l'on peut porter à ce type de récit.

Quels sont les aspects de la nouvelle à voir en 1^{ère} AS ?

Chaque nouvelle étudiée servira de point de départ à un travail plus approfondi sur ce qui fait la spécificité du narratif.

L'étude de l'organisation en séquences de la nouvelle permettra de faire un travail sur la structuration du récit. On abordera à travers des supports divers, (nouvelle plus extraits de textes d'auteurs) l'aspect des forces agissantes dans le récit (actants). On y verra aussi la structuration temporelle et spatiale (description spatiale) et son lien direct avec la narration. Les enseignants étant familiarisés avec ces aspects de l'étude du fait narratif, ceci ne devra pas poser de problème majeur.

Mais la nouvelle étant un genre narratif spécifique il convient également de voir ce qui la caractérise. On abordera donc de manière progressive les procédés de dissimulations, et de dramatisation.

V. Les techniques d'expression écrites et orales

Savoir utiliser des techniques d'expression écrites et orales nécessite un entraînement sur toute l'année et sur tout le cycle. Pour que l'apprenant puisse organiser sa parole en fonction des nécessités de la communication, le programme propose la maîtrise des techniques suivantes : le résumé, la prise de notes,

l'exposé oral, la reconstitution de texte et la fiche de lecture.

V.1. La prise de notes

Prendre des notes sert à garder la trace écrite d'un cours, d'une conférence, d'une lecture et pourquoi pas d'un film ou d'une émission de télévision. La prise de notes a, en effet, un but pratique, utilitaire :

- elle permet de gagner du temps ;
- elle préserve l'essentiel de ce qu'on entend, lit ou voit en dégagant la structure ;
- elle favorise la mémorisation (il est prouvé qu'on retient mieux ce que l'on écrit) ;
- elle constitue un précieux fond documentaire, indispensable pour réviser une leçon, rédiger un devoir, constituer un dossier, préparer un examen écrit ou oral.

Conseils pratiques pour la prise de notes :

- Organisez votre classeur non par jour mais par matière ! Distinguez ce qui relève de la préparation de l'écrit et ce qui concerne l'oral.
- Accélérez la prise de notes en utilisant des abréviations, en gardant l'essentiel de la phrase (jouez sur la nominalisation).
- Marquez les relations logiques entre les éléments notés par un jeu de flèches et d'autres symboles, par la disposition dans la page (en tableau, en étoile)
- Mettez en valeur les informations importantes ou nouvelles en encadrant les mots clés et en soulignant les définitions des notions rencontrées pour la première fois.
- Améliorez l'utilisation de vos notes en gardant sur la feuille une marge assez importante pour pouvoir y porter des commentaires, des corrections, des compléments, des références. Utilisez des feutres de couleur pour mettre en valeur ce qu'il faut retenir principalement d'un cours ou d'une lecture. Aérez votre travail.

Quelques abréviations et symboles usuels

Lettres et accents
...

Symboles
...

V.2. Le résumé

Le résumé de texte, appelé aussi contraction de texte, est souvent l'épreuve essentielle de nombreux examens. Par rapport à d'autres types d'exercices, il présente l'avantage :

- de permettre une évaluation complète des qualités de l'élève (sa compréhension des textes, ses aptitudes à la réflexion et à l'analyse, sa logique, sa maîtrise de la langue...),
- de développer la capacité de discerner rapidement l'essentiel d'un texte,
- d'attirer l'attention sur les structures logiques d'un exposé et d'habituer l'esprit à l'objectivité.

Le volume du résumé d'un texte sera proportionnel à la densité informative de ce dernier.

Définition des règles de base d'un résumé :

- Il suit le fil du développement.
- Il donne du texte, dans le même ordre, une version condensée mais fidèle.
- Il ne change pas le système de l'énonciation : il reformule le discours du texte initial sans prendre de distance (c'est-à-dire en s'abstenant d'indications telles que : « l'auteur déclare que..., montre que... »).
- Il s'interdit un montage de citations. Le candidat exprime dans son propre langage les assertions du texte. Il peut cependant, lorsqu'il s'agit de mots clés qu'il serait absurde de remplacer par de mauvais équivalents, reprendre les mots du texte et, par exception, citer entre guillemets une formule particulièrement significative.
- L'évaluation sera attentive à l'effort accompli pour rédiger avec correction et concision. Elle tiendra compte du respect des limites indiquées.
- Elle appréciera surtout la compréhension du texte. Un bon résumé ne saurait être le résultat d'une opération mécanique de réduction. Il implique une lecture et une analyse intelligente. Il transmet sans la fausser le contenu initial. Il met en lumière les articulations de la pensée. Sous une forme réduite, il restitue dans sa force le sens du texte.

V.3. Le Curriculum Vitae

Curriculum vitae est une expression latine qui signifie « le parcours de la vie », « la carrière de la vie ». On utilise couramment l'abréviation sigle CV.

A quoi sert un CV ?

A présenter par écrit un minimum d'informations à votre destinataire sur vous-même :

- ce que vous avez fait ; ce que vous savez ;
- ce que vous savez faire ; ce que vous aimez ; ce que vous aimez faire (éventuellement).

Pour qui ? Pour quoi ?

Le CV peut être présenté au :

- directeur de thèse ou de recherche d'une université, d'une grande école, d'un institut de recherche ...pour obtenir son accord et poursuivre une formation ou des études sous sa direction.
- responsable d'un service culturel, économique ou scientifique, pour obtenir des bourses d'études ou des stages à l'étranger.
- chef d'une entreprise, d'une représentation commerciale pour être recruté comme stagiaire ou obtenir un emploi.

Le but est d'obtenir un entretien avec votre destinataire.

Votre CV doit :

- donner des renseignements authentiques sur vous,

- être **précis** : indiquer les noms des organismes, dates et lieux...
- être concis : maximum d'informations en une ou deux pages,
- être **clair** : permettre à votre destinataire d'identifier rapidement votre profil.

Il ne doit pas tout dire : il faut sélectionner les renseignements pertinents ; il ne doit pas faire apparaître ce que vous ne savez pas faire. Il sera accompagné d'une lettre de candidature ou de motivation.

Voici un exemplaire de curriculum vitae type pour postuler à un poste de vacancier dans une entreprise :

(...)

V.4. L'exposé oral

Il va sans dire qu'on entend par « exposé oral » une prise de parole à durée très limitée (5 à 10 minutes), dont le thème est simplifié et ne portera que sur les objets d'étude du programme.

La préparation et la présentation de l'exposé

Pour réussir un exposé il faut :

- Bien préparer l'exposé :
 - chercher la documentation,
 - utiliser un plan très clair et assez détaillé. Numéroté et annoncer ces divisions (premièrement... deuxièmement...),
 - rédiger entièrement l'exposé,
 - le mémoriser et s'entraîner à le dire, dans le but de n'utiliser que ses notes comme point de repères lors de la présentation de l'exposé.

- Adapter l'exposé à l'auditoire :

Deux excès sont à éviter : s'attarder sur des faits connus des auditeurs ; passer rapidement sur ce qu'ils ignorent c'est-à-dire se contenter d'une allusion là où il conviendrait d'être explicite.

- Bien utiliser le temps prévu :

Toujours bien proportionner le contenu de l'exposé au temps dont on dispose : l'utiliser entièrement mais aussi ne pas « déborder », ne pas se répéter, ne pas gonfler l'exposé de considérations inutiles.

- Utiliser l'espace de façon fonctionnelle :

- écrire le plan de son exposé au tableau pour faciliter le repérage aux auditeurs,
- prévoir des espaces pour les supports iconiques,
- adapter son débit et sa tonalité à l'auditoire et aux conditions matérielles et psychologiques.

- Intéresser et informer

- animer l'exposé, varier les formules, présenter de façon habile,
- bien marquer la succession,
- formuler avec rigueur les idées principales,
- changer de rythme, de force et d'intonation,
- répéter quand cela est important, sans en abuser.

Exemple d'une grille d'évaluation de l'exposé oral :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Les contenus	1. Le thème et l'intention ont-ils été énoncés dès le début ? 2. La progression de la pensée est-elle claire ? 3. Y a-t-il eu reformulation du propos dans un but d'explicitation ? 4. Le propos est-il adapté au niveau de l'auditoire ?		
La prestation	1. Le contact avec l'auditoire a-t-il été établi et maintenu ? 2. Y a-t-il eu prise en compte des réactions éventuelles de l'interlocuteur / auditeur ? 3. Y a-t-il eu gestuelle appropriée pour souligner le propos ? 4. Le code de l'oral a-t-il été respecté (schéma intonatif, syntaxe, prononciation...) ? 5. L'apprenant s'est-il détaché de ses notes ?		
L'aspect technique	1. Le tableau a-t-il été utilisé à bon escient ? 2. Pour illustrer son propos, l'apprenant a-t-il usé des facilitateurs didactiques (illustrations, graphiques, schémas, dessins etc.) 3. La voix est-elle adaptée aux conditions matérielles et psychologiques de la situation de communication ? 4. L'apprenant a-t-il bien géré le temps qui lui a été imparti ?		

V.5. La reconstitution de texte

En début d'année, l'exercice de reconstitution orale de texte est à recommander parce qu'il permet aux apprenants les plus faibles de se désinhiber et au professeur de les entraîner à la prononciation, à l'articulation et à la mémorisation de mots et de structures de phrases.

Dans la pratique il s'agit de retrouver l'énoncé d'un texte initial dont la classe aura d'abord pris connaissance (oralement de préférence).

L'enseignant lit très clairement le texte à plusieurs reprises, s'assure qu'il est entièrement compris, puis place éventuellement quelques jalons au tableau. Après cela, le groupe classe sera amené, par un questionnaire pertinent, à retrouver les grandes lignes du texte. Poussé à son extrême ce questionnaire peut amener à une reconstitution littérale du texte. Néanmoins ceci ne peut se faire que si le groupe classe en est capable.

Cette technique peut porter sur un texte écrit dont l'observation préalable sera assez poussée pour permettre la mention des faits grammaticaux mais sans qu'on s'attarde à leur analyse. On s'attachera par exemple à mettre en évidence les rythmes, les enchaînements des phrases, les groupes de mots, les articulations dans la phrase, inter-phrastiques, ou d'un paragraphe à l'autre.

Le choix du support est donc très important, il s'agit de sélectionner des supports plus ou moins simples et faciles à restituer du point de vue de la structuration des idées. Cette opération sous-entend corollairement, d'une part que le texte proposé forme un tout bien structuré, d'autre part que les quelques jalons laissés au tableau pour aider les apprenants ne soient pas des morceaux pris au hasard. Ils doivent au contraire être des signes évoquant directement sa constitution.

Glossaire

[Autre glossaire](#)

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme et du document d'accompagnement de ce dernier. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre et en plus de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires il prend en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole** : Un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer....)

- L'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro-acte de parole.

- Plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.

- **Approche par projet** : approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.

- **Champ sémantique** : l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.

- **Champ lexical** : un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.

- **Cohésion textuelle** : c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.

- **Cohérence textuelle** : la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.

Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.

- **Démarche d'apprentissage** : processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.

- **Démarche pédagogique** : ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.

- **Discours** (voir texte, énoncé) :

- Le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.

- Dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.

- **Énoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.

- **Implicite d'un discours** :

L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinataire.

Les deux grandes formes de l'implicite sont : le sous-entendu et le présupposé.

· Le sous-entendu est un énoncé implicite destiné à être reconnu par le destinataire. Il crée une sorte de connivence entre lui et le destinataire. Il ne prend sens que par rapport au contexte.

· Le présupposé est contenu dans tous les énoncés de façon explicite (même les énoncés les plus simples comme la phrase). Il est choisi par le locuteur parmi les possibilités qu'offre la langue et utilisé de manière à passer inaperçu (son étude est importante pour l'étude du texte argumentatif en particulier).

- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.

- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.

- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication : je / tu / ici / maintenant.

