

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Éducation Nationale

Commission Nationale des Programmes

Français

1^{ère} année secondaire

Document d'accompagnement du programme

Avril 2005

SOMMAIRE

Préambule	2
I. La démarche pédagogique du projet	
I.1. Le déroulement du projet	
I.1.1. La phase de conception (niveau pré-pédagogique)	3
- L'évaluation diagnostique	
I.1.2. La phase de réalisation (niveau pédagogique)	4
a. Les activités	
b. Les exercices	
c. L'évaluation formative	5
I.1.3. L'évaluation certificative	8
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	9
II.2. Les items à réponses construites	10
II.3. La notation	11
II.4. Les grilles d'évaluation	12
III. Les domaines d'apprentissage	
III.1. L'écrit	18
III.1.1. La compréhension de l'écrit	
- L'approche des textes	
III.1.2. La production de l'écrit	20
III.2. L'oral.....	22
III.2.1. Compréhension de messages oraux	
III.2.2. Production de messages oraux	23
III.3. Comment aborder la grammaire au secondaire ?	24
IV. Les objets d'étude	
IV.1. Le discours de vulgarisation scientifique	26
IV.2. La lettre ouverte à visée argumentative	27
IV.3. Le fait divers	28
IV.4. La nouvelle	29
IV.5. Le fait poétique	30
V. Les techniques d'expression écrites et orales	
V.1. La prise de notes	31
V.2. Le résumé	32
V.3. Le Curriculum Vitae	33
V.4. L'exposé oral	35
V.5. La reconstitution de texte	37
Glossaire	38
Bibliographie	41

Document d'accompagnement

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'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.

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. Critérier 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 critérier 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’infirmier 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** : (mécaniste) 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
<ul style="list-style-type: none"> - Volume de la production - Pertinence - Organisation - Utilisation de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> - Cinq changements d'interlocuteurs. - 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. - 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.

- 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
<p>- Volume de production</p> <p>- Pertinence</p> <p>- Organisation</p> <p>- Utilisation du code linguistique</p>	<p>- Quinze lignes.</p> <p>- Référence situationnelle.</p> <p>- Prise en charge du destinataire.</p> <p>- Pertinence des arguments.</p> <p>- Pertinence de l'exemple par rapport à l'argument.</p> <p>- Pertinence de l'ordre de présentation des arguments.</p> <p>- Présence de trois parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduction présentant la prise de position, • développement avec enchaînement des arguments, • conclusion. <p>- Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu)</p> <p>- Ponctuation correcte.</p>

- 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 dire (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 dire. - Pertinence du titre.
- Organisation	- Organisation chronologique avec emploi de circonstants 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 : <ul style="list-style-type: none"> • 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
<p>- Volume de la production</p> <p>- Pertinence</p> <p>- Organisation</p> <p>- Utilisation du code linguistique</p>	<p>- Vingt lignes</p> <p>- Respect du thème et du destinataire du récit.</p> <p>- Référence co-textuelle (il - temps du passé).</p> <p>- Présence de forces agissantes.</p> <p>- Pertinence des éléments descriptifs.</p> <p>- Respect du schéma narratif :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présence de la situation initiale, • présence des trois phrases du processus de transformation, • présence de la situation finale. <p>- Présence d'articulateurs chronologiques.</p> <p>- Emploi pertinent des temps (premier plan et arrière plan)</p> <p>- Cohérence de la description avec l'action racontée.</p> <p>- Emploi correct des temps.</p> <p>- Concordance des temps respectée dans le style indirect.</p> <p>- Présence de guillemets dans le style direct.</p> <p>- Présence de verbes introducteurs (selon le niveau d'exigence voulu dans le sujet proposé).</p> <p>- Présence des outils linguistiques de la caractérisation.</p>

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). Etablir 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 sensibilisé 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 rémediation.

- 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.2. la lettre à visée argumentative :

Argumenter, c'est choisir des arguments ou des preuves pour convaincre ou persuader le lecteur d'adopter la thèse que l'on soutient.

L'argumentation développe un thème (le sujet) pour lequel le locuteur émet un avis (la thèse). Pour tenter de convaincre le lecteur de la pertinence de la thèse (défendue), le locuteur adopte des arguments qu'il peut illustrer par des exemples pertinents. Pour ce faire, le scripteur/locuteur aura recours à divers procédés : il tentera de faire adhérer son lecteur/interlocuteur aux thèses qu'il propose, il intervient sur les idées, les croyances, les valeurs et les représentations de l'autre.

Argumenter c'est donc donner de bonnes raisons pour faire admettre à son interlocuteur la validité d'une thèse, d'un comportement. Le professeur veillera à mener les séquences réservées à l'étude du discours argumentatif dans un climat d'interaction, d'échange d'idées et d'opinions pour susciter des réponses diversifiées à une question.

Comment aborder l'argumentation en 1^{ère} AS ?

L'étude des textes argumentatifs en 1^{ère} année secondaire (limitée à asseoir ce qui a été vu en 4^{ème} AM) vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents.

Pour rappel, on étudiera en 1^{ère} AS deux plans argumentatifs :

- le plan inventaire où la thèse soutenue est exposée à partir d'arguments qui sont reliés entre eux ;
- le plan par opposition qui expose deux points de vue, débutant par le point de vue adverse, puis développant le point de vue défendu par le locuteur/scripteur (ce plan peut se continuer par une synthèse qui va plus loin que les deux thèses, dans ce cas, on parlera de plan dialectique).

Comment identifier un texte argumentatif ?

On peut identifier un texte argumentatif par la présence dominante d'un certain nombre d'indices :

- les indices de personnes : la première personne (du singulier ou du pluriel) marque l'implication du locuteur dans ses propos. Parfois, le locuteur a recours à des formules impersonnelles. Il interpelle souvent son interlocuteur.
- les temps et modes verbaux : le présent marque l'affirmation de la thèse du locuteur. Le conditionnel et le subjonctif marquent les nuances de la pensée, la réfutation de la thèse adverse.
- les indices d'opinion : des comparatifs, un vocabulaire mélioratif ou dévalorisant, les verbes d'opinion.
- des figures de style pour imaginer les propos (métaphores, comparaisons).
- des répétitions rhétoriques (anaphore comme procédé rhétorique).
- des phrases interrogatives pour interpeller le lecteur.

IV.3. Le fait divers :

C'est un article de presse court, qui relate des faits réels. A ce titre, le fait divers constitue une première incursion dans **le domaine du narratif**. Les événements qui alimentent les rubriques de faits divers dans les journaux ont souvent un caractère accidentel, catastrophique, insolite ou criminel. Le point commun à tous ces thèmes est la quotidienneté des faits. Dans un journal, il se présente comme tous les autres articles, sous forme de colonnes, ayant un titre, et parfois un chapeau résumatif.

Le fait divers se doit d'être daté, de même que l'événement qu'il relate car il appartient à des supports éphémères (journaux, magazines...). Ainsi il apparaît comme un genre narratif particulier qui obéit à la fois aux règles du récit et à celles de l'article de presse. Mais contrairement au récit de fiction, il a une référence situationnelle (le présent de l'énonciation étant en principe le présent de l'écriture que le journaliste fait coïncider avec la date de parution). La combinaison récit / article de presse donne naissance à un écrit assez particulier qui a pour base un événement réel, situé dans le temps et l'espace.

Le fait-divers fait souvent appel à des tournures impersonnelles, des phrases actives et passives (selon l'intention attendue par le scripteur), un système anaphorique qui permet la progression du récit et évite toute ambiguïté, et des témoignages relatés dans des passages au style direct et indirect (dires). On y trouve aussi des passages contenant des commentaires et jugements du journaliste qui montrent l'existence d'une certaine subjectivité dans le compte rendu des faits.

Il s'agira donc de mettre en lumière tout ce qui fait la spécificité de ce genre de récit et d'y chercher aussi les traces de subjectivité. Ainsi l'étude des titres, des marques de la présence du locuteur, des tournures passives /actives et des dires des témoins de l'événement relaté permettront d'accéder à la visée du scripteur (information, dénonciation ou distraction).

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.

IV.5. Le fait poétique :

Tout texte, littéraire, scientifique, technique, commercial, journalistique ou autre dispose typographiquement de signes sur une surface. Ces traces généralement noires sur un espace blanc constituent ce qu'on pourrait appeler l'espace du texte. Ainsi avant d'être « lisible » tout texte est « visible ». Cette nouvelle dimension prend tout son sens dans le cas des formes poétiques où l'organisation de l'espace est aussi parlante que l'organisation des mots.

Reconnaître du premier coup d'œil « la silhouette » d'un type de texte, c'est-à-dire son cadre générique, est une habileté à faire acquérir (distinguer un sonnet d'une notice, d'un mode d'emploi...). Par ailleurs la forme poétique avec ses spécificités : vers, espaces blancs, strophes, quatrains, tercets, rimes peut participer à la mise en valeur de certains discours (ex : textes publicitaires) et mêmes les discours scientifiques. « Et de fait certains savants n'ont pas hésité à écrire leur traités en forme de poèmes » (la science en poésie, Ed. Gallimard 1985, coll. Folio Junior p.7).

Ainsi, en proposant « le fait poétique », on ne vise pas que l'étude de la poésie pour elle-même, mais on invite à travailler les formes poétiques utilisées habituellement dans divers discours.

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

<u>LETTRES ET ACCENTS</u>		
càd : c'est-à-dire	h : homme	ss : sans
cf : se reporter à	id : idem	tt : tout confort
ĉ : comme	intro : introduction	vs : opposé à
ct : comment	ĉm : même	vx : vieux
ccl : conclusion	ms : mais	w : travail
c/o : chez	nb : nombre	} n (en exposant) : tion
def : définition	nf : neuf	
ds : dans	pb : problème	} q (à la fin du mot) : ique
ex : exemple	pp : pages	
ê : être	qd : quand	} t (en exposant) : ment
gd : grand	qq : quelques	

<u>Symboles</u>		
\Rightarrow : implique	\approx : égal environ	$>$: supérieur à
\Leftrightarrow : implique réciproquement	\nearrow : se développe, progresse	$<$: inférieur à
$\langle \neq \rangle$: n'entraîne pas	\searrow : décroît, décline	\geq : supérieur ou égal
\neq : différent	\pm : plus ou moins	\leq : inférieur ou égal
\gg : opposé à	\in : appartient à	\exists : il existe
\forall : quel que soit	\notin : n'appartient pas à	\nexists : il n'existe pas

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 :

1. Etat civil (ou votre identité)		
Nom de famille : <i>En lettres majuscules.</i>		
Prénom(s) : <i>En lettre minuscules.</i>		
Nationalité :		
Date de naissance :		
Lieu de naissance :		
Adresse personnelle :		
.....		
Téléphone personnel :		
Fonction actuelle :		
.....		
.....		
2. Formation		
Diplômes	Nom de l'institution /Lieu	Dates
.....
.....
<i>Partez de votre diplôme le plus élevé et le plus récent.</i>		
3. Langues (pratiquées)		
.....		
<i>Une langue est un atout.</i>		
4. Expérience professionnelle		
Fonction	Nom de l'organisme/Lieu	Dates
.....
.....
<i>Sélectionnez les stages ou expériences professionnels les plus intéressants pour votre destinataire</i>		
5. Divers		
.....		
<i>Activités personnelles ou savoir-faire : loisirs, sports, musique...</i>		

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. Numéroter 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 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	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le tableau a-t-il été utilisé à bon escient ? 2. Pour illustrer son propos, l'apprenant a-t-il utilisé 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 questionnement pertinent, à retrouver les grandes lignes du texte. Poussé à son extrême ce questionnement 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

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.

- **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.

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.

- **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 spatiotemporel, 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'apprentissage (objet - apprenant)
- Relation d'enseignement (enseignant - 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 ».

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.

الصفحة الرئيسية