

**Évaluation externe en 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement  
secondaire de transition**

**Pistes didactiques  
en lecture**

**Dossier pour les enseignants**

**Mai 2001**

Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux

Madame Dominique LAFONTAINE a procédé à une analyse qualitative des items peu réussis afin de détecter le type d'erreurs commises et d'identifier les démarches qui soutiennent ces réponses insatisfaisantes. Sur la base de ces analyses, elle a rédigé des pistes de réflexion et/ou remédiation.

Ces pistes didactiques ont été approuvées par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1<sup>ère</sup> assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN et Isabelle STREEL. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue.

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

## **1. INTRODUCTION**

L'évaluation externe réalisée en Communauté française de Belgique à l'entrée du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition a permis, notamment, d'évaluer la compréhension en lecture d'un échantillon représentatif d'élèves de 5<sup>e</sup>. La correction du test a révélé qu'une proportion importante d'élèves maîtrisent les compétences évaluées dans le test, du moins au niveau de complexité où les concepteurs de l'évaluation les ont situées. Cependant, certains items se sont avérés problématiques pour bon nombre d'élèves. Au moment de proposer des pistes didactiques en relation avec les constats tirés de cette évaluation, il est particulièrement intéressant de s'arrêter un instant sur ces items généralement peu réussis. Une analyse qualitative a été effectuée afin de détecter le type d'erreurs commises et d'identifier les démarches qui soutiennent ces réponses insatisfaisantes. C'est sur la base de ces analyses que des pistes de réflexion et/ou remédiation sont suggérées.

Deux domaines ont retenu notre attention pour ces pistes didactiques : le premier, assez circonscrit, concerne le vocabulaire ; le second, beaucoup plus large, concerne les stratégies de lecture à mettre en œuvre pour lire des textes informatifs ou argumentatifs.

## **2. ENRICHIR ET AFFINER LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION DU VOCABULAIRE**

Les items demandant aux élèves de fournir le synonyme d'un terme adapté au contexte figurent parmi les moins bien réussis du volet « lecture ».

Les résultats de l'évaluation externe menée à l'entrée du dernier cycle de l'enseignement de transition semblent, du moins à première vue, confirmer un déficit constaté par ailleurs à l'entrée du supérieur. Ainsi, lorsqu'il s'agit de trouver un synonyme, seulement 5 % à 50 % (selon l'item) des élèves interrogés, fournissent une réponse correcte.

Cependant, ce type de constat mérite d'être affiné, du moins pour être réellement utile d'un point de vue pédagogique. Quelles lacunes ces informations quantitatives révèlent-elles ? Et quelles stratégies d'enseignement/apprentissage pourraient y remédier ? Pour apporter des pistes de réponse à ces questions, nous avons effectué une analyse qualitative des items demandant de fournir le synonyme d'un terme.

## 2.1. Constatations

Lorsque l'on regarde de plus près les réponses fournies, on s'aperçoit qu'une grande partie d'entre elles ne semblent pas témoigner d'une méconnaissance ou d'une incompréhension totale d'un mot, mais plutôt d'une **incapacité à fournir une réponse précise, sémantiquement et syntaxiquement correcte**. Deux exemples illustrent bien cette première remarque.

### 2.1.1. Des imprécisions sémantiques

Dans le premier cas, il s'agissait pour les élèves de donner un synonyme de « pharaoniques » dans la phrase : *La naissance d'une fille augurant de si pharaoniques dépenses, quel père d'une famille pauvre ne la redouterait pas ?* (Extrait de *Moins d'Indiennes que d'Indiens*).

Pour cet item, les cas d'erreurs flagrantes sont assez marginaux. Quelques élèves attribuent une valeur « économique » à l'adjectif (en proposant, par exemple, *coûteuses*, *onéreuses*), sans doute influencés par le contexte immédiat du texte, et particulièrement par le nom « dépenses » auquel l'adjectif est associé.

En fait, la plupart des autres réponses incorrectes sont du type « grandes », « importantes ». Ces réponses indiquent que les élèves ont généralement bien compris la valeur quantitative de l'adjectif, mais celles-ci manquent de précision, dans la mesure où elles n'incluent pas le caractère « superlatif » de l'adjectif « pharaoniques » dans ce contexte.

### 2.1.2. Un manque de rigueur syntaxique

Le manque de rigueur sémantique trouve également son pendant au point de vue syntaxique. En effet, des élèves proposent de remplacer « pharaoniques » par « très grandes ». Cette proposition a l'avantage d'inclure les deux notions citées plus haut, mais elle ne fonctionne pas si on la replace dans le contexte (« augurant de si très grandes dépenses »). Il y a ici un dysfonctionnement sur l'axe syntagmatique, puisque l'adverbe « si » doit être suivi d'un adjectif.

On observe également ce genre d'erreur dans un deuxième exemple. Lorsqu'il s'agit de remplacer « augurant » par un synonyme, près d'un tiers des élèves n'utilisent pas une forme verbale adéquate - un participe présent. Ces problèmes de forme ont bien entendu des conséquences au niveau du sens, puisque les modes et les temps expriment eux aussi des nuances sémantiques. En l'occurrence, le participe présent marque la causalité.

## 2.2. Des mécanismes observés aux stratégies à encourager

Avec l'exemple de « pionniers », tiré d'une question portant sur le texte *Je me perce donc je suis !*, nous disposons d'une large palette de catégories de réponses différentes. L'extrait du texte proposé aux élèves était le suivant :

*On observe déjà une deuxième vague, c'est-à-dire des PIONNIERS qui veulent quelque chose qui n'est pas encore trop imité. Un piercing sur la langue, par exemple.*

*Nous avons dégagé huit types de réponses : « précurseurs », « marginaux », « habitués », « jeunes/adultes », « colons », « meneurs », « personnes », « fondateurs ». La diversité des réponses observées, et les différences d'expertise qu'elles manifestent, vont nous permettre de trouver des points d'appui intéressants pour proposer des pistes didactiques.*

### 2.2.1. L'utilisation des connaissances préalables

La catégorie « colons », qui inclut aussi des réponses comme « explorateurs », « aventuriers », révèle un phénomène intéressant. En fait, ces termes renvoient à une acception de « pionnier », historiquement antérieure à celle de « précurseur » qu'on attendait dans le contexte précis du texte *Je me perce, donc je suis*. On peut raisonnablement penser que les élèves qui ont recouru à cette catégorie sémantique ont déjà rencontré le mot dans d'autres contextes, qui ont modelé les représentations qu'ils ont de sa signification. **Ces élèves n'ont cependant pas eu le réflexe de confronter ces représentations préalables au contexte particulier**, opération nécessaire pour tout terme polysémique. Ce genre de réponses n'est donc pas acceptable par rapport à la consigne.

### 2.2.2. Le recours au contexte

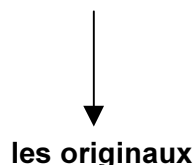
Parmi les synonymes erronés de « pionniers » le plus fréquemment cités, on trouve les termes « habitués », « adeptes », « pratiquants ». Ce type de réponse semble avoir été induit par le début de la phrase dans laquelle apparaît « pionniers ». En effet, l'équivalence sémantique introduite par « c'est-à-dire » entre « une deuxième vague [d'amateurs de piercing] » et « pionniers » a pu amener les élèves à inférer que les pionniers sont ceux qui ont déjà participé à la première vague, et donc les « adeptes » ou « habitués » du piercing.

Une deuxième catégorie de réponses semble quant à elle témoigner d'une recherche d'information focalisée sur la proposition relative. Cette catégorie, les « marginaux », rassemble des termes comme « excentriques », « originaux » ou encore « inimitateurs ». On imagine aisément l'inférence « personne qui souhaite un piercing pas trop imité » = « personne qui souhaite un piercing marginal, original... ». L'ultime opération sémantique consistant en un déplacement des caractéristiques qualitatives de l'objet désiré vers les caractéristiques qualitatives des personnes qui désirent cet objet.

Nous pouvons schématiser le cheminement suivi par les élèves ainsi :



On observe déjà **une deuxième vague**, c'est-à-dire **des pionniers** qui veulent quelque chose qui n'est **pas encore trop imité**.



Ces deux types de réponses traduisent une même approche dans la construction sémantique : **l'utilisation du contexte pour trouver le sens d'un mot**. Même si les réponses fournies ne sont pas entièrement satisfaisantes, cette stratégie témoigne d'un engagement sur le chemin de la compréhension qui, à long terme et s'il est guidé, portera ses fruits.

### 2.3. Des pistes didactiques

Les exemples précédents nous ont permis de montrer que, même s'ils commettent des erreurs, **la plupart des élèves sont engagés sur le chemin d'une appropriation sémantique qui passe par l'utilisation du contexte ou des représentations préalables pour découvrir le sens d'un mot inconnu**. On peut espérer que, dans une situation plus naturelle, les élèves recourraient aussi à d'autres stratégies, comme l'utilisation d'un dictionnaire, pour fournir des réponses plus précises. Les pistes didactiques développées ci-après sont dès lors conçues comme des propositions didactiques visant à aider les élèves dans leurs démarches de compréhension / construction de sens en jouant à la fois sur une meilleure utilisation des informations distribuées par le texte, des connaissances préalables et des outils de références.

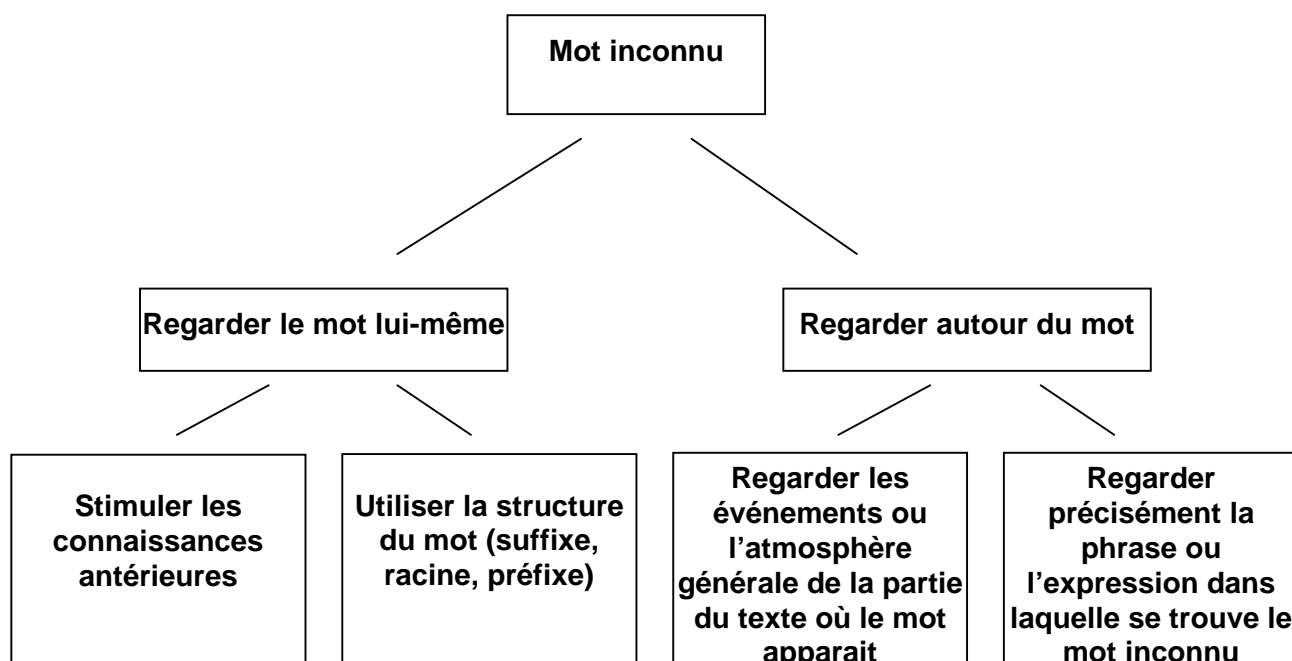
#### 2.3.1. Une démarche d'intégration des indices textuels et extra textuels

Le contexte est rarement assez riche pour renseigner complètement l'élève sur le sens d'un mot nouveau pour lui. Toutefois, lorsque l'élève a déjà une connaissance partielle du mot, le contexte pourra l'aider à affiner sa compréhension. Par ailleurs, si l'élève est amené à rencontrer plusieurs fois un même mot dans des contextes différents, il pourra se forger un portrait plus précis de la signification du mot.

**Cependant, il ne suffit pas de dire aux élèves de se servir du contexte pour améliorer leur apprentissage du vocabulaire. Encore faut-il leur montrer de quelle manière s'en servir.**

Ainsi, l'enseignant sera amené à expliciter ses stratégies d'expert, et à encourager les élèves à combiner certains facteurs susceptibles de les aider à dégager le sens d'un mot nouveau.

Le schéma suivant, adapté de Jocelyne Giasson (1990) montre différentes stratégies, qui, combinées entre elles, peuvent aider l'élève à améliorer sa compréhension :



Des activités pédagogiques peuvent aider à développer particulièrement les processus représentés sur ce schéma.

#### 2.3.1.1. Stimuler les connaissances antérieures

Même si un mot est peu familier, les élèves ont probablement eu l'occasion de le rencontrer. Ces élèves auront donc une représentation préalable, du moins partielle, de la signification d'un terme. Il est donc utile de **faire le point sur ce que l'élève ou le groupe-classe connaît déjà**.

L'enseignant peut par exemple inscrire et organiser au tableau les informations que le groupe-classe fournit sur ce qu'évoque un mot, les contextes dans lesquels les élèves l'ont rencontré, la catégorie grammaticale à laquelle il appartient...

Cette technique a l'avantage de permettre à l'élève de relier une série d'informations nouvelles à des connaissances antérieures, et ainsi, de mieux les retenir.

#### 2.3.1.2. Utiliser la structure du mot

Pour trouver le sens d'un mot nouveau, le lecteur peut se servir, en partie du moins, de la morphologie de ce mot, c'est-à-dire de sa structure (préfixe, suffixe, racine). À cet égard, il est intéressant de constater que certains élèves dont nous avons analysé les réponses tentent, pour construire un synonyme, d'utiliser des mots présentant une ressemblance morphologique avec le premier terme. Ils utilisent des mots en « per- » (*pertinentes, périssables*), « pré- » (*préméditées, précédentes*) ou « -oire » (*divinatoires, prédicatoires*) pour « péremptoire ». Pour « pharaonique », nous trouvons aussi des mots en « phar- » (*pharamineuses*) ou « far- » (*faramineuses*), ou encore en « -nique » (*astronomiques*).

Pour prendre un exemple simple de généralisation morphologique, l'élève qui connaît le mot « programme » peut généraliser sa connaissance aux mots « programmation », « programmeur », ... À un niveau plus complexe, on pourrait, à partir du mot « phénomène », grâce à l'étude de certains préfixes et suffixes, généraliser la connaissance à « épiphénomène » voire à « phénoménologie ».

L'intervention pédagogique consistera à faire prendre conscience aux élèves des éléments qui constituent la structure d'un mot, et à les préparer à utiliser ces indices morphologiques au moment de l'analyse de mots nouveaux.

Par exemple, à l'occasion de la rencontre d'un mot qui contient tel suffixe ou préfixe, les élèves peuvent être invités à trouver d'autres mots contenant ces éléments, et à découvrir le sens de ce préfixe ou suffixe grâce au lien sémantique existant entre ces différents mots. On peut aussi faire appel à l'imagination des élèves, et leur demander, à l'aide de racines latines ou grecques par exemple, d'inventer des mots nouveaux et leurs définitions.

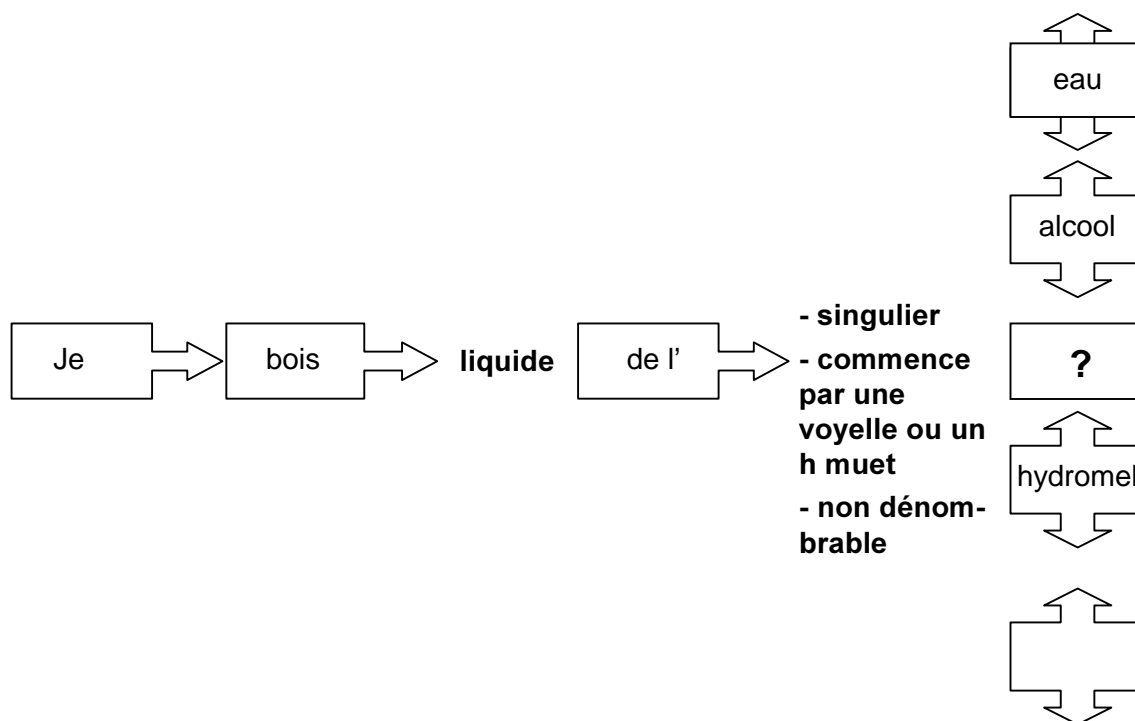
#### 2.3.1.3. Analyser le contexte dans lequel le mot apparaît

Il s'agit ici d'effectuer un travail d'analyse linguistique. Comprendre et exploiter les propriétés de la langue aidera les élèves à pallier les ruptures de compréhension que peut engendrer la rencontre de mots inconnus ou peu familiers, ou encore de mieux gérer les phénomènes de polysémie.

Le travail sémantique présenté ici joue sur trois axes :

a) Comprendre des phénomènes de redondance textuelle

La plupart des mots sont composés de traits sémantiques qui, combinés, constituent leur signification. Dans les énoncés, les traits sémantiques de différents mots s'appellent et se renvoient les uns aux autres pour assurer une certaine redondance textuelle. Toutes les langues possèdent, à des degrés divers, un tel niveau de redondance. Par exemple, dans un énoncé comme « Je bois de l'eau. », le sème (unité de sens) /liquidité/ apparaît à deux reprises. Face à une rupture de compréhension, l'élève pourra utiliser ces mécanismes linguistiques pour colmater la brèche informative. La redondance se marque aussi au niveau syntaxique. Les informations syntaxiques données par le contexte peuvent également aider à orienter le choix parmi les nombreux possibles, comme le montre l'exemple suivant :



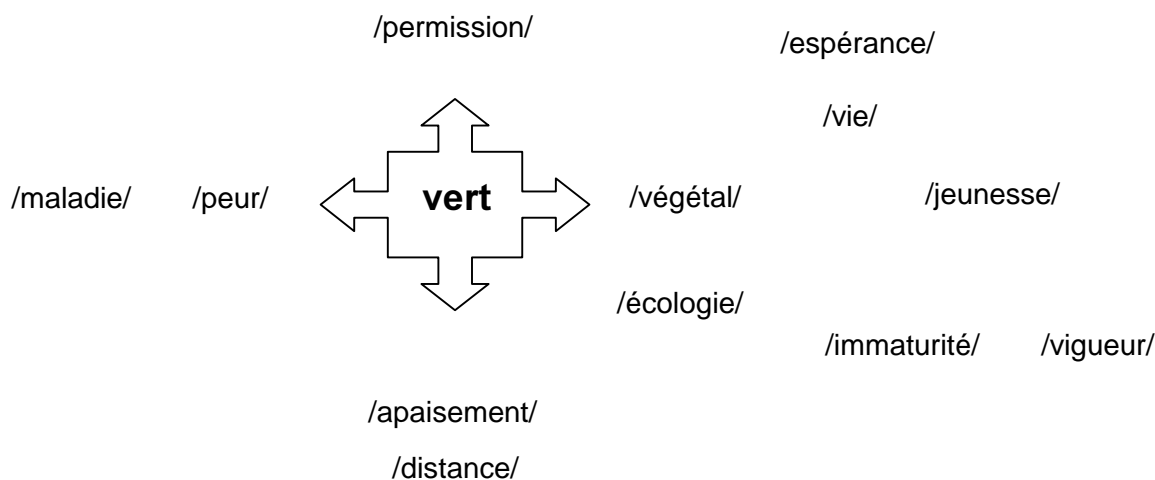
De tels exercices de substitution jouant sur l'axe syntagmatique (on se réfère au choix d'une unité linguistique qui s'enchaîne correctement aux autres) et sur l'axe paradigmatique (on se réfère au choix d'une unité linguistique pour remplacer une autre, en fonction de son sens et de sa forme) aideront les élèves à prendre conscience et à se servir des phénomènes de cohésion textuelle.



b) Décomposer les mots en unités sémantiques

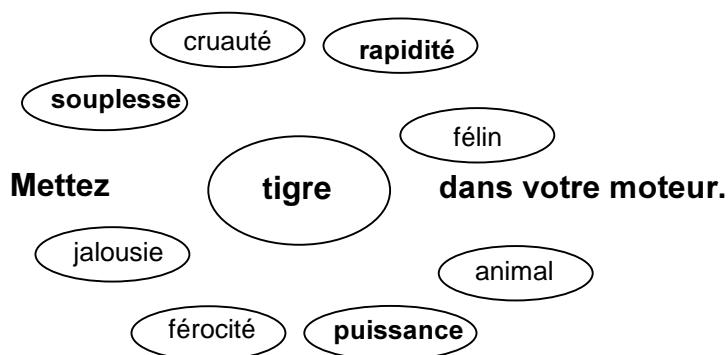
Il s'agit de faire découvrir les réseaux de sens qui peuvent graviter autour d'un mot.

On peut par exemple réaliser des graphiques centrés sur un terme clé autour duquel s'organisent des réseaux de sens.



Ce type d'exercice permet de développer la finesse d'analyse et d'interprétation textuelles. Il aidera les élèves à décoder des énoncés complexes, et à donner du sens aux « écarts » linguistiques, privilégiés notamment dans le langage figuré (« Je bois tes paroles ») ou dans les textes qui font intervenir la fonction poétique.

Prenons par exemple le slogan publicitaire « Mettez un tigre dans votre moteur ». Il paraît évident que le fournisseur de carburant n'a pas l'intention d'inciter les automobilistes à mettre des félins dans leurs véhicules. Pour interpréter ce type d'énoncé, il faut faire appel à des traits sémantiques liés au mot « tigre » qui pourraient être associés aux qualités d'un carburant. Pour cela, on peut réaliser avec les élèves une constellation sémantique, et les amener à pointer les traits les plus pertinents par rapport au message.



Ce type d'activité donne aussi l'occasion aux apprenants d'appréhender les relations existant entre différents concepts, ou encore de comprendre plus finement les phénomènes de polysémie.

Parmi les exercices de décodage sémantique, la réalisation de matrices sémantiques offre une bonne manière d'attirer l'attention des élèves sur les relations existant entre différents concepts.

Jocelyne Giasson propose la matrice suivante pour dégager les spécificités de différents abris :

	Pour les personnes	Pour les animaux	Pour l'entreposage	Permanent		
Maison	+	-	-	+		
Hôtel	+	-	-	+		
Hangar	-	-	+	+		
Grange	-	+	-	+		
Tente	+	-	-	-		

On peut utiliser ce type de matrice pour différencier les acceptions d'un terme polysémique.

Ainsi, nous avons réalisé une matrice sémantique à partir de différentes acceptions de « pionniers ». En classe, l'accord sur la présence ou l'absence de tel ou tel sème dans un mot peut être le fruit d'une négociation... tant il est vrai que ce travail fait aussi appel aux représentations préalables et à la subjectivité des lecteurs. Pour la même raison, il ne sera pas nécessaire de trancher tous les cas, comme l'illustre l'exemple suivant :

<b>Pionnier</b>		Personne	Premier	Conquérant	Construction	Suivi par d'autres personnes	Original
	<b>Colon</b>	+	+	+	+	+	-
	<b>Militaire (défricheur)</b>	+	+	+	+	+	-
	<b>Meneur</b>	+	+	+	-	+	-
	<b>Promoteur</b>	+	+	-	-	+/-	+/-
	<b>Fondateur</b>	+	+	-	+/-	+	-
	<b>Bâtitteur</b>	+	+/-	-	+	+/-	+/-
	<b>Précurseur</b>	+	+	-	-	+	+/-
	<b>Créateur</b>	+	+	-	-	+/-	+

c) Repérer les interactions entre les sèmes au sein d'un énoncé (texte ou partie de texte)

Nous l'avons dit, certains sèmes s'appellent ou se répondent au sein des énoncés. Reprenons l'exemple de la phrase « Je bois de l'eau ». Si l'on supprime le complément, et que l'on demande aux élèves d'en trouver un autre qui convienne, il y a gros à parier qu'il contiendra lui aussi le sème /liquidité/. Si l'élève est capable de repérer ces fonctionnements linguistiques (qu'il connaît par ailleurs, puisqu'il sait qu'on ne peut pas boire un téléphone, mais qu'on peut remplacer l'eau par de la bière), il pourra

partiellement combler un manque d'information en s'aidant des sèmes induits par le contexte.

Il pourra aussi détecter, pour les termes polysémiques, celle des acceptions qui convient le mieux en fonction du réseau sémantique tissé dans le contexte.

Par exemple, on pourra demander aux élèves de confronter la matrice sémantique réalisée pour « pionniers » avec les traits sémantiques présents dans le texte<sup>1</sup> (/personne/ + /premier/ + /original/ + /suivi par d'autres personnes/) et ceux que le texte exclut (/conquérant/ + /construction/). On demandera alors aux élèves de choisir un synonyme ou des synonymes qui possède(nt) les traits sémantiques (+ ou +/-) présents dans le contexte immédiat du terme.

Proposer aux élèves un texte à trous et leur faire expliciter les raisons qui les ont poussés à choisir un terme particulier en fonction du contexte peut également constituer une activité pédagogique intéressante sur ce thème.

Il faut donc **amener les élèves à tirer un maximum de profit des informations sémantiques distribuées autour d'un mot**. Plus l'énoncé est complexe ou polysémique, plus une hiérarchisation des sèmes en fonction de leur pertinence dans le contexte est nécessaire.

### 2.3.2. Organiser le travail dans les classes

**Les stratégies explicitées plus haut ne trouvent leur sens que dans une démarche intégrative, qui permet à l'élève de les utiliser toutes et d'en privilégier certaines face à un problème de compréhension contextualisé.**

Dans les classes, le travail peut être organisé de la façon suivante :

#### 2.3.2.1. L'explicitation des stratégies par l'enseignant

Au début, il s'agit de choisir un contexte relativement riche en informations pour que les élèves puissent assez facilement imaginer le sens du mot nouveau, et qu'ils comprennent bien tous les mécanismes de la stratégie intégratrice utilisée. Cela leur permettra également d'éprouver son efficacité.

L'enseignant explique ensuite aux élèves le but de la stratégie, puis illustre concrètement les deux étapes de la procédure : regarder le mot lui-même (qu'est-ce que je connais déjà du mot ; qu'est-ce que la structure du mot me donne comme indication sémantique ?)/ regarder autour du mot (quels renseignements le texte m'apporte-t-il ; qu'est-ce que le contexte immédiat du mot m'apprend ?). L'exercice pourra montrer que, dans un contexte particulier, les quatre stratégies reprises en bas du schéma de la page 7 ne seront pas également efficaces. L'enseignant montrera aux élèves comment privilégier une ou plusieurs stratégies en fonction du texte et du lecteur. L'analyse des erreurs présentée plus haut révèle en effet que certains lecteurs ont du mal à utiliser les informations fournies par le contexte, tandis que d'autres éprouvent plutôt des difficultés à combiner ces informations textuelles avec leurs représentations préalables.

---

<sup>1</sup> Les colonnes grisées dans la matrice sémantique.

L'enseignant montre ensuite comment combiner les informations obtenues grâce aux différentes stratégies de manière à formuler une hypothèse.

Enfin, il faut vérifier la correction de l'hypothèse sur le plan linguistique, et s'assurer que la solution proposée est adaptée au contexte, à la fois sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntagmatique.

#### 2.3.2.2. L'autonomisation des apprenants

Peu à peu, les élèves doivent apprendre à utiliser eux-mêmes les différentes stratégies dans d'autres contextes. Lors de cette phase d'autonomisation, il est important de demander aux élèves qu'ils explicitent les différentes étapes du processus : qu'est-ce que j'ai fait pour découvrir le sens d'un mot inconnu ; comment ai-je combiné mes connaissances antérieures avec les informations textuelles ; quelles stratégies ai-je utilisées ; comment ce travail m'a-t-il aidé à formuler des hypothèses ; comment ai-je vérifié mes hypothèses ? Le but de ce travail de formulation orale ou écrite est d'amener les élèves à identifier leurs propres stratégies. Cette conscientisation permettra non seulement aux apprenants de réutiliser ces stratégies dans d'autres contextes, mais aussi de mieux comprendre les sources possibles d'erreurs. L'enseignant aura alors pour tâche de guider les élèves sur la voie de l'autonomie. Pour cela, il est nécessaire que les élèves puissent, en collaboration avec l'enseignant, analyser leurs erreurs en profondeur.

Pour rendre les apprenants de plus en plus autonomes dans leur démarche, l'enseignant peut faire réaliser l'exercice par les élèves au sein de groupes où ils travaillent ensemble sous la supervision de l'enseignant.

Il s'agit enfin d'amener les élèves à utiliser cette stratégie au cours de leurs lectures personnelles. Périodiquement, l'enseignant demandera à un élève de lire un paragraphe dans lequel il a rencontré un mot nouveau, et de montrer aux autres la manière dont il s'y est pris pour combiner les indices qui l'ont amené à trouver le sens du mot.

Rappelons que **l'explicitation des stratégies par l'enseignant et l'autonomisation progressive des apprenants** sont des éléments clés pour le succès de cette méthode.

#### 2.3.3. Et le dictionnaire ?

Les élèves seront amenés à rencontrer des mots inconnus pour lesquels le recours au contexte et aux représentations préalables ne seront pas d'une aide suffisante. Pour faire face à ce genre de situation, il est utile d'apprendre aux élèves à consulter efficacement des dictionnaires. Cependant, la définition ou les exemples proposés par ceux-ci ne suffisent pas toujours à faire saisir aux élèves le sens d'un mot nouveau, a fortiori lorsqu'il s'agit de termes complexes ou abstraits. Or la maîtrise d'un tel vocabulaire est indispensable pour des élèves de 5<sup>e</sup> transition.

La démarche intégrative présentée plus haut offre à l'enseignant l'occasion de montrer aux élèves comment combiner les informations fournies par un référentiel aux informations fournies par le contexte dans lequel un terme est utilisé.

Ainsi, à l'occasion d'un exercice complexe, où les sources d'informations seront insuffisantes pour émettre une hypothèse valable, il s'agira de mettre en relation l'ensemble des informations obtenues par l'application des stratégies explicitées plus haut, et d'affiner les hypothèses émises grâce aux définitions et exemples fournis par un dictionnaire. Cet exercice sera une excellente occasion pour l'enseignant de montrer l'avantage et les limites

de tels documents de référence. Il permettra aux élèves de mieux utiliser ce type d'outil, notamment dans le cas de termes polysémiques. En effet, les apprenants seront amenés à rejeter, grâce au travail préalable sur le mot en contexte, les acceptions du mot qui ne correspondent pas au contexte précis auquel ils ont affaire.

Reprenons l'exemple de *pionniers* (dans *Je me perce, donc je suis !*) Si les élèves consultent *Le Petit Robert*, ils trouveront :

**PIONNIER, IÈRE** n. et adj. – 1382 ; « fantassin » déb. XIIe ; de pion  
**1.** N.m. Soldat employé aux travaux de terrassement.  
>**sapeur**. – Soldat du génie, ou d'une unité auxiliaire du génie.  
**2.** (1818 ; d'apr. angl. *pioneer*, d'o.fr.) Colon qui s'installe sur des terres inhabitées pour les défricher. > **défricheur**. *Les pionniers américains*. FIG. Personne qui est la première à se lancer dans une entreprise, qui fraye le chemin. > **bâtitteur, créateur, promoteur**. *Les pionniers de l'aviation. Elle fut une pionnière dans ce domaine*. – Adj. « banque pionnière en matière d'informatique » (Le Matin, 1986).

Les différentes acceptions du terme renvoient à des réalités bien distinctes. Pour comprendre le mot dans un texte particulier, et ensuite en donner un synonyme, il est indispensable que l'élève recoure aux informations fournies par le texte. En reprenant le modèle d'intégration des indices proposé plus haut, l'enseignant pourra demander aux élèves de :

- *Regarder les événements ou l'atmosphère générale (thème, ton) du texte ou de la partie du texte où le mot apparaît (cf. schéma p. 4)*  
Des questions telles que « Quel est le thème du texte ? » ; « De quoi parle le premier paragraphe ? » ; « Qui pratique le piercing ? » amèneront les élèves à exclure l'hypothèse d'une acception « militaire » ou « coloniale » de pionniers au profit du sens figuré « personne qui est la première à se lancer dans une entreprise, qui fraye un chemin ».
- *Regarder précisément la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot inconnu (cf. schéma p. 4)*  
Cette étape aidera les élèves à choisir un synonyme parmi ceux proposés par le dictionnaire (bâtitteur, créateur, promoteur) ou à trouver un autre mot bien adapté au contexte.
- *Stimuler les représentations préalables des élèves (cf. schéma p. 4)*  
En stimulant les connaissances préalables des élèves à propos des synonymes proposés par l'ouvrage de référence et en remplaçant ensuite « pionniers » dans la phrase par les termes en question, les élèves pourront éliminer certaines possibilités (en l'occurrence, « bâtisseurs » convient peu au contexte), et même en suggérer d'autres parfaitement adaptées, comme « précurseurs ».

### 3. ABORDER LES TEXTES INFORMATIFS ET ARGUMENTATIFS D'UNE FAÇON PLUS STRATEGIQUE

Aux pages 4 à 6 du document *Résultats et commentaires* a été développée une analyse visant à rendre compte des difficultés qu'ont éprouvées beaucoup d'élèves à répondre à des questions apparemment simples telles que celles portant sur le texte *Les portables sont-ils dangereux ?*

Dans les lignes qui suivent, nous allons repartir de ce texte et des questions qui l'accompagnaient pour proposer quelques pistes d'action didactique.

#### 3.1. Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture

L'une des hypothèses que nous posons dans l'analyse des résultats est qu'une partie des erreurs commises par les élèves pourrait résulter du fait qu'ils pratiquent **une lecture mal ou insuffisamment adaptée au type de texte** et de tâches qui leur sont ici proposés. En quelque sorte, ils liraient un texte informatif ou argumentatif comme ils pourraient lire un texte narratif ou poétique, sans être conscients des modalités de lecture spécifiques que chaque type de texte appelle.

À cet égard, il faut rappeler qu'aussi bien le document *Socles de compétences*, dès le cycle 2 de l'enseignement primaire, que le document *Compétences terminales et savoirs requis*, insistent, bien que dans des termes un peu différents, sur la nécessité d'habituer les élèves à « orienter leur lecture en fonction de la situation de communication » : il est ainsi recommandé « d'adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et aux finalités de lecture ».

Idéalement, cette sensibilisation doit débiter très tôt et être pleinement et progressivement intégrée aux activités de lecture courantes en classe. Toute tâche de lecture devrait ainsi débiter par **une phase de planification de la lecture où l'on s'interroge sur le « comment lire », en fonction du texte et du projet de lecture, en ce compris les tâches que l'on doit accomplir** (résumer, repérer une information, trouver le sens d'un mot inconnu...). Tout lecteur accompli procède de la sorte, mais ce processus n'est pas visible et il est même souvent inconscient.

Avec les élèves, il faut rendre conscient ou explicite ce processus de planification. Chaque fois que l'on aborde un texte, avant de le lire, on s'interrogera donc :

- sur son projet ou son intention de lecture : dans quel but lit-on ce texte ?
- sur le type de texte : quels indices permettent de déterminer à quel type de texte on a affaire ?
- sur les modalités de lecture qu'il suppose : comment va-t-on le lire ? A priori, le type ou la structure du texte permettent déjà d'orienter la lecture, mais les modalités plus fines doivent tenir compte du projet ou de l'intention de lecture du sujet. Face à telle question, on peut, par exemple, procéder par survol ou écrémage pour repérer le paragraphe dans lequel se situe l'information, puis à une lecture minutieuse de ce paragraphe pour sélectionner une information précise.

Pour sensibiliser les élèves à la question, on peut par exemple :

- sélectionner quelques textes ou documents ;
- les lire en faisant varier l'intention de lecture : se distraire, déterminer si un sujet est abordé dans un texte, repérer un nom dans une liste, mémoriser quelques informations, effectuer une suite ordonnée d'actions, dégager l'idée principale... ;
- déterminer dans quelle mesure l'intention de lecture modifie les modalités de lecture ;
- élaborer progressivement avec la classe un référentiel qui pourrait prendre l'allure du tableau suivant.

Buts ou intentions de lecture	Modalités de lecture
<p>Repérer <u>si</u> une information figure dans un texte.</p> <p>Repérer <u>où</u> une information figure dans un texte.</p>	<p>Survoler le texte (lecture sélective).</p>
<p>Lire un récit pour soi-même, pour le plaisir, pour éventuellement en parler à des amis ou à des proches.</p>	<p>Lire en prenant son temps, essayer de se souvenir des personnages, de l'histoire, du style... (lecture globale).</p>
<p>Lire un récit pour l'école, pour un exposé, une fiche de lecture, une discussion en groupes.</p>	<p>Lire et éventuellement relire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en étant attentif à certains aspects (en fonction de ce qui doit être fait);</li> <li>- en prenant des notes, le cas échéant.</li> </ul>
<p>Lire un texte informatif pour apprendre quelque chose.</p>	<p>Lire attentivement le texte, l'éplucher, le relire et, si nécessaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clarifier le sens des mots inconnus;</li> <li>- utiliser des procédés pour mettre en relief ce qui doit être retenu (prendre des notes, souligner, surligner, faire un plan ou un résumé, ...).</li> </ul>

### 3.2. Préparer la lecture et exploiter les textes

L'une des particularités du texte informatif, comme du texte argumentatif d'ailleurs, est que, pour le comprendre, le lecteur

- doit mobiliser ses connaissances antérieures ou ses convictions personnelles sur le sujet abordé (que sait-il déjà à ce propos ? que pense-t-il du sujet abordé ?);
- doit mettre en relation ses connaissances avec ce qui est dit dans le texte tout en distinguant ce qui relève de ses connaissances/opinions personnelles et ce qui est dit dans le texte.

Les élèves éprouvent de notables difficultés à opérer ce genre de mise à distance. C'est sans doute une des raisons qui expliquent la fréquence de la réponse « cancer ou tumeur du cerveau » à la question « quel est le principal danger du portable ? ». Les élèves sont sans doute frappés par l'existence d'un tel risque et ils projettent sur le texte leur réaction émotionnelle sans tenir véritablement compte de ce qui est dit dans le texte. Ainsi, ce qui est important ou principal, c'est ce qui les intéresse ou les frappe personnellement et non ce que l'auteur a marqué comme principal ou essentiel.

Comment peut-on les aider à mieux opérer cette mise à distance entre ce qu'ils pensent/savent et ce que dit le texte ?

Le dispositif suivant, largement éprouvé dans le monde anglo-saxon et qui a été expérimenté en Communauté française dans des classes de l'enseignement primaire (Lafontaine, Terwagne, 1999), connu sous le nom de « cercles d'idées ou cercles de réflexion », donne d'excellents résultats à cet égard.

On sélectionne un texte ou un ensemble de textes portant sur un thème donné - par exemple les risques du téléphone portable ou la peine de mort.

Avant de lire les textes, les élèves sont invités, par petits groupes, à rassembler sous forme structurée ce qu'ils savent déjà sur un sujet ou ce qu'ils pensent d'un sujet.

Différents types de techniques et de présentations sont possibles pour susciter les idées : un tableau en deux colonnes (arguments pour/contre), une représentation en arbre, un guide d'anticipation...

Le guide d'anticipation est une technique visant à stimuler les connaissances des élèves sur le sujet d'un texte informatif, qui peut aussi s'appliquer aux textes d'opinion. L'enseignant peut par exemple rédiger cinq énoncés exprimant des opinions relatives à la peine de mort. En regard de chacun des énoncés, l'élève indique, dans une colonne « moi », s'il est personnellement d'accord avec cette opinion. Après la lecture du texte, il procède de même pour la colonne « l'auteur ». L'enseignant peut ensuite animer une discussion portant sur la comparaison des opinions des élèves (l'opinion de la classe, avec les notions de majorité, minorité..) et des opinions de l'auteur. Il est aussi intéressant de discuter avec les élèves pour voir dans quelle mesure certains ont changé d'avis après la lecture du texte. La technique du guide d'anticipation et d'autres techniques de stimulation des idées sont décrites dans l'ouvrage de Giasson (1990) aux pages 183 à 191.

Quelle que soit la technique utilisée, l'important est d'arriver à une représentation préalable la plus riche et la plus précise possible avant de passer à une mise en commun du



travail réalisé dans les groupes. Ce que l'on sait/pense AVANT la lecture étant ainsi fixé, on peut passer à la lecture des textes.

Si l'on travaille avec plusieurs textes, il est judicieux de travailler par petits groupes, en confiant à chacun un texte différent, ce qui rendra particulièrement intéressante la phase de mise en commun.

Chaque groupe reçoit la tâche de lire un texte et de classer dans un tableau du même type que celui utilisé antérieurement ce qui est dit dans le texte.

Les élèves doivent dresser la liste des informations et des arguments précis du texte, tout comme ils ont dû, lors de la phase antérieure, relater de façon précise les informations qu'ils possèdent ou justifier leur avis.

Lorsque ce relevé est établi, une confrontation des avis/informations personnels avec ce que disent le texte ou les textes peut être envisagée : les uns et les autres sont-ils en accord (les réponses peuvent évidemment être différentes selon les groupes), sur quels points précis divergent-ils ? qu'est-ce que le texte apporte de plus ou de différent ? quels aspects évoqués par les élèves ne sont pas abordés dans le texte ?

Une synthèse de cette confrontation/mise en regard doit être élaborée par le groupe. Etant donné la diversité des points de vue qui se manifeste inmanquablement dans les groupes, les élèves sont contraints à prendre en considération les marques du texte pour départager les points de vue. Le rôle de l'enseignant à cet égard est, en cas de conflit entre élèves, de ramener régulièrement ceux-ci au texte et à la recherche systématique d'indices pour résoudre les divergences d'opinion. On peut d'ailleurs formaliser cette règle de fonctionnement dans les groupes et charger un « animateur » d'en assurer le respect : en cas de divergence d'opinion, il faut trouver dans les textes les indices qui justifient toute prise de position.

Grâce à ce dispositif, on assure la mise à distance des réactions personnelles et du donné dans le texte et on amorce d'une façon fonctionnelle le processus de prise en considération des marques du texte, ainsi que leur hiérarchisation, au travers des discussions ou conflits de points de vue entre élèves.

Si, par le biais d'une telle activité, on réaborde les questions de l'évaluation externe « quel est le principal danger du portable ? » ou « les portables sont-ils dangereux ? », il ne fait pas de doute que les élèves ne tomberont pas d'emblée d'accord sur ce que dit le texte. Les uns mettront par exemple en avant que le texte dit que « *de récentes études menées en Australie, aux Etats-Unis et en Suède font état d'une augmentation des tumeurs du cerveau qui serait liée au développement du téléphone portable* ». Les autres ne manqueront pas d'opposer les nombreuses autres traces dans le texte qui supportent la réponse selon laquelle le principal risque est l'accident de voiture.

Pour départager les uns et les autres, on peut inviter les élèves à dresser un tableau où ils détailleront, de la façon la plus exhaustive possible, les marques textuelles (phrases, mots, mode des verbes, ...) qui permettent d'affirmer que le cancer ou l'accident de voiture constitue un risque possible/faible ou un risque certain/élevé lié à l'usage du portable.

Ce tableau pourra constituer la base d'un référentiel pour lire le texte informatif (à enrichir progressivement au fil des lectures) où l'on consignera notamment l'importance des points suivants :

- le texte informatif doit en général être lu d'une façon attentive, minutieuse;
- les informations présentes à différents endroits du texte peuvent être contradictoires. Pour se faire une opinion, il faut prendre l'ensemble du texte en considération et pas l'une ou l'autre phrase isolée;
- il faut être attentif
  - aux mots liens (connecteurs) qui signalent que plusieurs idées, éventuellement exprimées dans plusieurs phrases, sont à prendre en considération (*mais, néanmoins, cependant, toutefois, par ailleurs, en outre, d'une part/d'autre part, premièrement...*);
  - aux indicateurs de l'importance de l'information;
  - aux termes annonçant une conclusion ou un résumé (*bref, finalement, en somme, au bout du compte*);
- le chapeau contient souvent l'essentiel du texte;
- l'usage du conditionnel indique que l'information n'est pas prise en charge par l'auteur et qu'elle est donc à prendre avec réserve;
- des termes ou expressions comme « rumeurs », « résultats partiels ou insuffisants », « conclusions statistiquement non significatives... » indiquent aussi que les informations sont à prendre avec prudence.

Ce tout dernier point met en lumière d'une façon exemplaire que c'est bien de manière transversale et interdisciplinaire que s'élaborent les compétences en lecture (angle sous lequel celles-ci ont été abordées pour cette évaluation externe). Certes le professeur de français peut faire une partie du chemin, mais ce qui est évoqué ci-dessus montre bien que c'est grâce à l'apport des différentes disciplines que les compétences en lecture, notamment pour ce qui est de la lecture des textes informatifs (en sciences, histoire, géographie), peuvent le mieux s'enrichir. L'une des compétences reprises dans les *Socles de compétences* en éveil/initiation scientifique est d'ailleurs la capacité à « repérer et noter correctement une information issue d'un écrit à caractère scientifique » et, plus précisément, pour la fin du 1er degré du secondaire « dégager et noter sans les dénaturer, des informations explicites et implicites dans un ensemble de textes de type informatif, descriptif ou argumentatif ».

Le dispositif décrit ci-avant (« cercles d'idées ») devrait trouver un écho chez les professeurs de différentes disciplines, dans la mesure où il permet précisément d'aider les élèves à « ne pas dénaturer » les informations, en les accompagnant dans la difficile opération de mise à distance entre leurs représentations personnelles et les informations véhiculées par le texte - compétence essentielle s'il en est pour devenir un lecteur critique accompli, mais aussi condition capitale pour continuer à apprendre et à enrichir ses connaissances tout au long de la vie, à travers les textes.

## POUR ALLER PLUS LOIN

Boyer, Christian (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor.

Cicurel, Francine (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Giasson, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Groupe  $\mu$  (1990). *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire. Lecture tabulaire*. Paris : Seuil.

Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob – Centre national de documentation pédagogique.

*Repères*, n°8 (1993). « Pour une didactique des activités lexicales à l'école ».

Picoche, Jacqueline (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.

## TABLE DES MATIERES

<b>1. INTRODUCTION</b>	3
<b>2. ENRICHIR ET AFFINER LES STRATEGIES DE COMPREHENSION DU VOCABULAIRE</b>	3
<b>2.1. Constations</b>	4
2.1.1. Des imprécisions sémantiques	4
2.1.2. Un manque de rigueur syntaxique	4
<b>2.2. Des mécanismes observés aux stratégies à encourager</b>	4
2.2.1. L'utilisation des connaissances préalables	5
2.2.2. Le recours au contexte	5
<b>2.3. Des pistes didactiques</b>	6
2.3.1. Une démarche d'intégration des indices textuels et extra textuels	6
2.3.1.1. Stimuler les connaissances antérieures	7
2.3.1.2. Utiliser la structure du mot	7
2.3.1.3. Analyser le contexte dans lequel le mot apparaît	7
2.3.2. Organiser le travail dans les classes	11
2.3.2.1. L'explicitation des stratégies par l'enseignant	11
2.3.2.2. L'autonomisation des apprenants	12
2.3.3. Et le dictionnaire ?	12
<b>3. ABORDER LES TEXTES INFORMATIFS ET ARGUMENTATIFS D'UNE FACON PLUS STRATEGIQUE</b>	14
<b>3.1. Planifier et adapter sa lecture en fonction du type de texte et du projet de lecture</b>	14
<b>3.2. Préparer la lecture et exploiter les textes</b>	16
<b>POUR ALLER PLUS LOIN</b>	19
<b>TABLE DES MATIERES</b>	20

**Évaluation externe en 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement  
secondaire de transition**

# **Pistes didactiques en expression écrite**

Dossier pour les enseignants

**Mai 2001**

Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux

Monsieur le Professeur Georges LEGROS ainsi que Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante, ont procédé à une analyse qualitative des aspects les moins bien réussis de la compétence moyenne des élèves à produire une lettre d'opinion. Sur la base de ces analyses, ils ont traité deux domaines méritant un effort particulier (l'argumentation et la maîtrise des normes linguistiques) et ont rédigé des propositions de démarches et exemples d'activités.

Ces pistes didactiques ont été approuvées par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1<sup>ère</sup> Assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue,

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage (interréseaux).

## INTRODUCTION

Lors de l'évaluation externe réalisée en 5<sup>e</sup> secondaire en octobre 2000, la correction d'un échantillon de 500 copies selon une grille critériée prenant en compte différents aspects du savoir-écrire a permis de donner un reflet de la compétence moyenne des élèves à produire une lettre d'opinion à l'entrée du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition.

Cette compétence est apparue inégale selon les aspects mesurés, tantôt bonne pour l'ensemble des élèves, tantôt encore hésitante, voire nettement insuffisante pour une tranche des élèves. Deux domaines sont apparus comme méritant un effort particulier au cours du troisième degré :

- **l'argumentation**, qui devrait gagner en complexité (notamment pour intégrer une réponse à des objections possibles) et en spécificité ;
- **la maîtrise des normes linguistiques**, pour laquelle le QCM de grammaire, de syntaxe et de vocabulaire a montré que les erreurs, au moins pour certains, ne sont pas seulement des « oublis », dus à la complexité de la tâche d'écriture, mais qu'il y a encore un certain nombre d'ignorances par rapport au système de la langue.

C'est à ces deux aspects que s'attacheront les propositions qui vont suivre.

## A. RENDRE L'ARGUMENTATION PLUS COMPLEXE ET PLUS SPÉCIFIQUE

### 1. Préliminaires

L'écriture argumentative est un objet complexe, difficile à enseigner : c'est le constat de plus d'un didacticien<sup>1</sup> et, sans aucun doute, les enseignants du 3<sup>e</sup> degré en font-ils régulièrement l'expérience dans leurs classes. Nous n'avons pas l'ambition de nous substituer aux uns ou aux autres en présentant ici un modèle didactique global ou des séquences-types<sup>2</sup>. Notre objectif, plus modeste, est de voir comment faire pour rencontrer et dépasser certains déficits récurrents révélés par le diagnostic qu'a permis d'établir la correction critériée de la rédaction.

On ne peut que souscrire au principe que mettent en évidence les études sur les procédures rédactionnelles utilisées par les scripteurs experts ainsi que sur la dynamique de l'apprentissage<sup>3</sup> : il importe de travailler sur des totalités signifiantes, pour que s'élabore une représentation correcte du texte comme une entité régulée et non comme un assemblage de morceaux<sup>4</sup>. Mettre les élèves en situation de travailler sur des choses complexes n'exclut toutefois pas, à certains moments, d'alléger la complexité de la tâche d'écriture, en la préparant par d'autres démarches, rattachées aux axes de l'oralité et de la lecture que développent les nouveaux programmes, et/ou en la fragmentant, de façon à ce que l'élève, n'ayant pas à gérer l'intégralité des opérations, puisse concentrer son effort sur certaines d'entre elles.

Dans cette perspective, il apparaît particulièrement utile de faire jouer les ressources du groupe-classe, aussi bien dans des exercices préparatoires à l'écriture qu'au cours de l'élaboration de celle-ci. La confrontation collective ou par petits groupes des stratégies de chacun pour résoudre le problème posé par l'exercice de production lui-même est l'occasion de construire et de s'approprier des savoirs textuels ou métatextuels, et aussi de « naturaliser » la démarche de réécriture, inhérente à toute production textuelle. Plusieurs activités proposées ci-dessous se placent dans cette orientation générale.

A quels problèmes particuliers tentent-elles de répondre ? Un premier constat issu de la correction de la rédaction concerne la gestion de la tâche complexe ; si une compétence à argumenter est indéniablement installée chez la plupart des élèves, il s'est révélé difficile, pour un nombre appréciable d'entre eux, de déployer les trois contraintes imposées par la consigne : une argumentation en faveur d'un choix, une contre-argumentation (prise en compte d'objections et réponse à celles-ci) et un exemple vécu. Plus que l'illustration, c'est la gestion d'une contre-argumentation adéquate et suffisamment développée qui semble avoir fait problème : dans bien des copies, elle se limitait à une phrase d'objection et la réfutation, quand elle était présente, dérivait souvent vers une description, où la fonction contre-argumentative se perdait au profit d'un déploiement de détails concrets et inutiles.

Un deuxième constat concerne plutôt la qualité des arguments. Bien que généralement cohérents, ceux-ci sont souvent apparus d'une pertinence assez faible : les raisons avancées pour défendre son choix étaient soit plus personnelles que d'intérêt général, soit trop peu spécifiques, valables pour n'importe quelle activité. C'est donc un aspect de l'apprentissage de l'argumentation qui pourrait être particulièrement travaillé au 3<sup>e</sup> degré.

---

<sup>1</sup> Voir, notamment, l'article de C. Masseron, 1997, où elle montre la complexité de la notion d'argumentation et présente un cadre didactique général d'apprentissage.

<sup>2</sup> Certains manuels s'y risquent, avec plus ou moins de bonheur. On retiendra notamment 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup> Français. Textes, langue, écriture, Belin, 2000, où les auteurs proposent, développée sur cinq chapitres, une progression des apprentissages, en évitant l'écueil de leur parcellisation.

<sup>3</sup> Voir notamment Halté, 1993.

<sup>4</sup> Voir, notamment, l'article de I. Delcambre, 1995.



Apprendre à bien ajuster ses arguments par rapport à l'objet précis de la thèse et à les enrichir adéquatement pour en augmenter la portée, voilà qui constituerait une compétence très précieuse pour les études supérieures auxquelles conduit l'enseignement de transition<sup>5</sup>.

Nous traiterons ces deux aspects, en précisant ce qui semble faire difficulté et en proposant des démarches ainsi que des exemples d'activités, dont il reviendra aux enseignants d'estimer la transférabilité. En effet, les possibilités sont évidemment très variées et le choix dépend de plusieurs facteurs : état d'avancement des élèves dans l'apprentissage, insertion de la séquence dans le cours (s'inscrit-elle dans un parcours spécifiquement axé sur l'écriture, ou sur la littérature, ou sur l'oral ?) et développement à lui donner (durée, etc.). Nous avons fait choix ici de quelques exemples, ordonnés d'une façon qui nous a paru leur donner sens : des activités à mener en amont de la production du texte ; d'autres, dans le déroulement de celle-ci. Bien entendu, il ne s'agit en aucune façon d'un modèle ; à chacun d'en tirer le parti qui lui convient, selon les situations qu'il rencontre.

## **2. Démarches et exemples d'activités**

L'argumentation est une conduite discursive visant, d'une manière générale, à influencer la pensée du destinataire (voire son comportement) et qui doit donc s'élaborer en tenant compte de ce que celui-ci est supposé croire et/ou savoir de l'objet traité. Prendre en considération le point de vue d'autrui, cela présuppose une capacité de distanciation, de décentration, qui est loin d'être spontanée chez les élèves de cet âge. Il faut donc les amener à l'acquiescer, d'autant que les enjeux de sa maîtrise dépassent largement l'objet traité ici : dans les études supérieures, elle est constamment sollicitée, dans la réception des savoirs autant que dans l'élaboration de travaux de nature scientifique.

Quelles démarches privilégier pour sensibiliser les élèves à la nécessité de se décentrer et pour les amener à gérer aisément, donc à intégrer dans un texte plusieurs points de vue raisonnés, à discuter et à réfuter des objections potentielles à la thèse que l'on défend, à augmenter la pertinence des arguments que l'on avance ?

### **2.1 Jouer différents rôles**

Comme il n'est pas aisé pour l'élève, individuellement, de sortir de son propre point de vue, de se mettre à la place d'autrui et d'imaginer ce que celui-ci pourrait dire ou penser à propos d'un objet donné, on propose de profiter des avantages offerts par le groupe, où chacun peut faire l'expérience d'une confrontation « concrète » avec d'autres subjectivités. Il s'agit évidemment d'organiser cet espace de débat potentiel de façon à construire l'attitude visée et à conduire vers les savoir-faire scripturaux.

Dans cette perspective, les jeux de rôles paraissent un bon moyen de structurer à la fois l'échange des points de vue et l'élaboration raisonnée de chacun d'eux. Les deux exemples d'activités suivants visent à faire entrer les élèves dans la dynamique de la diversité des points de vue et à orienter adéquatement leurs arguments. Elles s'articulent principalement sur l'axe de l'oral et pourraient ainsi concourir à une double visée : apprentissage du débat et préparation à l'écriture.

---

<sup>5</sup> Elle y fait encore souvent défaut dans les premiers temps : combien de travaux ou de réponses sanctionnés parce que, sans avancer de choses fausses ou à contresens, l'étudiant ne développe pas les éléments « ad rem », susceptibles d'expliquer ou de justifier spécifiquement l'objet traité ?

2.1.1 Repartons de la lettre au bourgmestre comme premier exemple.

Avant de lancer les élèves dans la tâche d'écriture d'une production comparable, on peut organiser un débat dans la classe, destiné à démultiplier les points de vue et à faire ainsi surgir des avis divergents, des réactions, des objections, que le demandeur seul n'aurait pas nécessairement pu imaginer.

Dans notre exemple (où il s'agit d'argumenter pour convaincre le bourgmestre de choisir un équipement précis pour le centre de loisirs des jeunes), différents rôles peuvent être proposés et répartis entre des petits groupes d'élèves : le demandeur, le destinataire de la requête (le bourgmestre), des partisans d'équipements différents, des opposants (par exemple, un voisin du lieu où serait implanté le centre, un échevin particulièrement hostile aux techniques modernes, etc.). Chaque groupe, en fonction du rôle spécifique qui lui a été assigné, devient le lieu d'un premier échange, pour faire émerger des idées à faire valoir dans la discussion.

Lors du débat contradictoire (qui se jouerait comme une séance du conseil communal, par exemple), un élève de chaque groupe a pour mission de garder trace de ce que le porte-parole du sien apporte dans la discussion, de façon à ce que la classe dispose, *in fine*, d'un « réservoir » d'arguments, sans doute plus amorcés qu'aboutis, mais reliés à des points de vue différents, qui constituera un matériau de base pour la production écrite à venir.

Mais le jeu de rôles lui-même peut déjà conduire à affiner les arguments. Prévoir des concurrents au demandeur principal a précisément pour fonction de faire surgir la question de la spécificité des arguments. Comme dans nos rédactions, on ne manquera sans doute pas de s'apercevoir que certains invoquent les mêmes arguments généraux, qui peuvent avoir une certaine pertinence dans une demande isolée mais ne permettent pas de choisir en cas de concurrence.

Ainsi, dans notre exemple, on concèdera aisément qu'un argument comme « les jeunes ne traineront plus dans les rues » est adapté au destinataire (un bourgmestre peut être sensible à une telle raison) et à l'objet. Mais aux questions « Est-ce que cette raison justifie le fait de retenir des installations sportives plutôt que des ordinateurs, ou du matériel pour des activités artistiques plutôt qu'une salle de cinéma, ou qu'un coin lecture... » et « Est-ce que l'argument pourrait convaincre le destinataire de préférer telle installation à telle autre ? », la réponse risque bien d'être négative.

Un tel travail d'observation, en faisant prendre conscience qu'il y a des degrés dans la pertinence et dans la force des arguments, peut déboucher sur un tri de ceux qui ont été échangés au cours du débat ; en justifiant leurs choix (pourquoi ils valorisent ou disqualifient tel argument), les élèves seraient ainsi amenés à entrer dans une démarche métacognitive sur leur production<sup>6</sup>, susceptible de les aider à améliorer la compétence travaillée.

2.1.2 Une activité du même type peut être organisée à l'occasion de l'étude d'une œuvre littéraire (telle collègue l'a réalisée à l'occasion d'une séquence sur le théâtre classique, où les élèves abordaient *Phèdre*) : mettre en scène le procès d'un personnage. Plus ambitieuse dans ses objectifs, elle se révèle plus couteuse en temps et suppose des compétences déjà bien installées en lecture.

Les rôles du procureur, de l'avocat de la défense, des témoins à charge et à décharge et du jury sont répartis entre plusieurs groupes d'élèves. Ceux-ci ont d'abord pour

---

<sup>6</sup> La même démarche peut être exercée sur une sélection d'extraits de copies, si l'on a fait écrire.

tâche de préparer les uns une plaidoirie, les autres un témoignage convaincant, à partir des faits et situations présents dans le texte-source. En fonction de l'orientation assignée par le rôle à tenir, les élèves doivent opérer une sélection dans ces données et ensuite les élaborer en arguments. A l'issue de la mise en scène du « procès », le groupe « jury » a, lui, pour tâche de confectionner une synthèse des principaux arguments déployés par les deux parties. Destinée à justifier le verdict, cette synthèse est donc dotée d'une orientation argumentative qui contraint à hiérarchiser les divers arguments et à les articuler autrement qu'en simple juxtaposition ou en alternance.

Par l'orchestration des différentes positions, cette activité, à l'instar de la première, peut être considérée comme une bonne manière d'installer la décentration et, par les enjeux de la situation (un procès), porteuse d'une exigence dans la qualité des arguments. Mais elle permet de viser à un apprentissage déjà plus élaboré de ce qu'est une organisation argumentative. Selon le niveau de compétence des élèves et les finalités de l'activité, diverses préparations des interventions orales pourraient servir de base à des essais d'écriture.

## **2.2 Repérer, dans un texte, la polyphonie et une stratégie contre-argumentative**

Toujours en amont de la production écrite complexe, on peut concevoir des activités articulées cette fois principalement sur l'axe « lecture ». Dans les exemples suivants, deux objectifs distincts sont poursuivis. La première activité, centrée sur la polyphonie typique du genre argumentatif (hétérogénéité et hiérarchisation des voix discursives à l'intérieur d'un même texte), vise surtout à sensibiliser les élèves à la mise en texte des points de vue, laquelle implique tout à la fois une rhétorique du marquage des voix et une organisation de celles-ci en fonction de l'orientation argumentative du texte. La seconde cible une technique particulière : la concession-réfutation, dans le but de construire un apprentissage plus systématique de la contre-argumentation, dont nos rédactions ont révélé la maîtrise encore assez fragile chez bon nombre d'élèves à l'entrée du 3<sup>e</sup> degré.

2.2.1 Pour aider les élèves dans le repérage de la polyphonie d'un texte, on peut appréhender celui-ci comme un « scénario imaginaire »<sup>7</sup>, comme un vaste jeu de rôles, en quelque sorte. On part de la conception que l'auteur d'un texte argumentatif est une sorte de manipulateur qui, tel un metteur en scène, fait parler plusieurs acteurs (y compris lui-même), auxquels il a attribué des rôles, comparables à ceux que l'on trouve dans un tribunal : le plaideur (c'est-à-dire celui qui défend la thèse) et ses auxiliaires, la partie adverse, le jury.

Plusieurs opérations sont à réaliser pour mener à bien la tâche d'identification des rôles :

- trouver les « repères de rôle » (c'est-à-dire toute expression signifiant « dire », « penser », « se demander », qui précède une opinion ou une question) ;
- trouver les « acteurs » annoncés par les repères de rôle (une personnalité, un groupe de personnes, la rumeur, une entité, un pronom renvoyant à différentes instances : *on*, *nous*, *chacun*, *je* ...), en établir la liste et les classer ;
- relever les accréditations et les discréditations, conçues comme des marques à travers lesquelles l'auteur signale la confiance ou la méfiance à accorder à tel énoncé.

---

<sup>7</sup> Voir Bayet-Lindenlauf, 1999 (chapitre 3), à qui revient l'invention du modèle (exposé dans un ouvrage antérieur : Lindenlauf, 1990).

Ces observations, qui conduisent à distinguer les rôles, ont pour objectif plus fondamental d'amener les élèves à discriminer les idées défendues et celles rejetées ou critiquées par l'auteur. En lecture, cette compétence est très importante à acquérir<sup>8</sup>, en soi. Mais on voit un autre intérêt à cette activité de lecture-repérage (dont la difficulté peut varier selon la complexité du texte proposé, mais qui, quoi qu'il en soit, réclame des lecteurs déjà assez experts) : elle peut en effet assez bien préparer à une production d'écriture complexe par l'attention portée aux marques textuelles de la polyphonie. En dresser la liste au terme du travail de lecture-repérage permettrait à l'élève de se confectionner une réserve d'outils à réutiliser à l'écrit pour gérer les diverses « voix » dans son texte : à la fois pour les différencier (en disposant, par exemple, de divers modes d'introduction des énoncés rapportés) et pour les hiérarchiser (en recourant à des techniques comme l'affectation de termes évaluatifs aux énoncés, indiquant l'adhésion ou la distance de l'énonciateur principal).

2.2.2 Basée, elle aussi, pour une part importante, sur du repérage en lecture, la séquence centrée sur la stratégie argumentative de concession-réfutation présentée brièvement ci-dessous<sup>9</sup> procède étape par étape pour construire le savoir-faire visé et inclut des exercices partiels de réécriture.

Au départ, on soumet à la classe un ensemble de textes<sup>10</sup>, comme des lettres d'opinion, qui comprennent les deux mouvements impliqués dans la stratégie étudiée : d'une part, celui d'approbation (on accorde quelque chose à un adversaire de la thèse que l'on défend : la concession est un « indice de tolérance », par lequel on montre que l'on prend en considération le point de vue de l'autre), d'autre part, celui de désapprobation (l'avantage accordé à l'autre est réfuté, en en montrant la faiblesse par un contre-argument qui revient à valoriser sa propre thèse). Leur observation est guidée par un questionnaire invitant notamment à déterminer si la thèse est exprimée, combien d'arguments sont utilisés pour la défendre (à résumer brièvement), si l'auteur fait état d'une opinion qui n'est pas la sienne, ce que cette insertion apporte à son propre avis, etc.

A la suite de cette observation, les deux mouvements de la stratégie sont formalisés pour que l'élève les fixe une première fois. Cette mise au point est suivie de divers exercices d'entraînement, fonctionnant sur un mécanisme de reconnaissance ; l'élève est toujours contraint d'expliquer ce qu'il repère, de façon à intégrer progressivement la stratégie : par exemple, dans une série d'extraits, il lui faut démonter le double mouvement et déterminer la thèse soutenue par l'auteur.

Étape suivante : dans une autre série d'extraits, l'élève doit repérer et répertorier les marques linguistiques de la concession, de la réfutation et de leur articulation. Une liste est ainsi progressivement constituée, complétée par d'éventuels apports externes. On aboutit à des séries de formules, qui introduisent l'opinion d'autrui dans le mouvement d'approbation (ex. « S'il est vrai [certain, sûr, évident, incontestable, irréfutable...] que... », « Sans doute... [bien entendu, évidemment, incontestablement, indubitablement...] », etc.) ou qui annoncent l'opinion personnelle de contestation dans le mouvement de désapprobation (ex. « Il est inexact... [contestable, contradictoire, faux, injuste, immoral...] », « Il faut ajouter... [noter, remarquer, rectifier, contester...] », etc.).

---

<sup>8</sup> Dans ce cas aussi, on ne peut qu'insister sur le fait qu'elle est particulièrement discriminante dans les études supérieures.

<sup>9</sup> Elle est développée par M. Baar dans le chapitre « Entrez dans le débat » du manuel de J.-L. Dumortier *et al.*, *Ecrire pour les autres 4<sup>e</sup>*, Labor (à paraître).

<sup>10</sup> Il peut s'agir, comme dans le modèle présenté par M. Baar, de textes d'élèves en fin d'apprentissage et maîtrisant la technique, ce qui peut encourager les débutants.

L'appropriation de ce matériau linguistique passe notamment par des exercices de réécriture partielle : l'élève choisit des extraits ayant servi de support à d'autres exercices et modifie les expressions d'origine qui introduisent les deux mouvements de concession et de réfutation, ou bien il réécrit de courts textes d'opinion sur divers sujets en utilisant le discours rapporté pour se distancier de l'opinion d'autrui, dont il amorce la réfutation en formulant l'adhésion partielle à l'opinion rapportée, en variant les expressions.

Des manières différentes de réfuter sont alors observées dans un corpus de textes, pour ensuite être formalisées. Pour ce faire, on peut s'aider d'un énoncé persuasif réduit à un argument et à une conclusion (ex. « Les animaux en captivité sont stressés. Boycottons les cirques ») pour définir, en les exemplifiant, quelques « tactiques » de réfutation qui ont fait leur preuve : soit nier partiellement l'argument pour invalider la conclusion (« Bien des propriétaires de cirques sont très sévères quant à la manière dont leurs animaux sont soignés... ») ; soit critiquer directement la conclusion (« Le boycott des cirques n'améliorerait pas ... ») ; soit invalider le lien de cause à effet unissant les énoncés de base (« Que les animaux soient stressés n'est pas une raison suffisante pour ... »).

Des exercices de réécriture invitant à modifier les stratégies de réfutation utilisées dans un texte-source ou à améliorer, de ce point de vue, des textes de pairs, peuvent ensuite consolider l'appropriation.

Il s'agit donc bien, avant de lancer l'élève dans la production d'un texte argumentatif plus complet, d'installer pas à pas une compétence à intégrer dans un texte un point de vue différent du sien et ce, de manière nuancée, et à bâtir une réfutation bien articulée qui renforce, en définitive, la thèse qu'il veut soutenir.

### **2.3 Écrire pour construire ou consolider la compétence d'écriture argumentative complexe**

On retrouvera dans les exemples qui suivent des apprentissages déjà présents dans les activités développées dans les points précédents. Comme cela a été dit plus haut, l'ordre de présentation ne correspond pas à une progression (commencer par des activités en amont de l'écriture, puis passer à des activités d'écriture) ; il s'agit plutôt de montrer des entrées différentes pour aborder la complexité de la tâche et donner accès aux compétences qu'elle implique.

Le principe sous-jacent aux activités proposées dans cette section-ci est que la construction des apprentissages en écriture ou la consolidation de ceux-ci en vue d'améliorer les performances ont plus de chances d'aboutir si les apports théoriques et les exercices proposés trouvent leur fondement dans l'épreuve de la pratique, autrement dit si l'enseignement s'élabore à partir de l'observation des discours produits par les élèves. On utilise donc les écrits comme un moyen de construire les apprentissages, avant de les considérer comme des produits « finis ». Il s'agit ici d'installer l'élève dans une position de scripteur et de lui proposer des situations d'écriture problématiques, qui l'amènent à mettre en jeu un certain nombre de compétences textuelles et linguistiques pour résoudre le problème. Ces écrits sont destinés à mettre au jour des fonctionnements textuels, à mettre des noms sur les stratégies utilisées, à transformer les opérations quasi « spontanées », induites par la situation-problème, en objet de savoir que l'on peut s'approprier et donc réutiliser consciemment<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> « Il s'agit de transformer les savoirs *procéduraux*, de l'ordre du savoir-faire, en savoirs *déclaratifs*, qui permettent de revenir sur les textes produits pour 'dire' ce que l'on a fait et passer ainsi d'un savoir-faire conjoncturel, mobilisé à un moment donné pour résoudre un problème donné, à un savoir réutilisable ». Denizot, 1996.

Dans cette optique, les ressources du groupe-classe se révèlent également précieuses ; mais certaines activités peuvent se concevoir autrement. La première résumée ci-dessous se différencie ainsi des deux suivantes par le fait qu'elle place l'élève devant une gestion plus individuelle des tâches, en réactivant une procédure bien connue : l'apport de lectures pour enrichir l'argumentation.

2.3.1 L'objectif principal de cette activité<sup>12</sup> est d'aider les élèves à complexifier leur texte, en manifestant que les enjeux du sujet traité n'ont pas été restreints, et à augmenter la portée de leurs arguments. La stratégie adoptée vise, elle, à éviter l'écueil d'une expansion mal contrôlée qui, sous prétexte d'étoffer, ne ferait que créer de la redondance ou, à l'inverse, de la dispersion qui nuirait à la cohérence argumentative.

Les scripteurs sont prévenus dès le départ qu'ils auront à réécrire trois fois leur première production. Les réécritures intermédiaires sont valorisées comme des « écrits d'apprentissage », qui permettent à chacun de retrouver les opérations et les transformations réalisées pour aboutir à la version finale. On établit un protocole de réécritures successives qui intègrent peu à peu, et en tenant compte de certaines contraintes, les éléments externes, eux-mêmes soumis à un traitement particulier qui contrecarre leur reprise servile.

Le déroulement est le suivant :

— Étape 1 : écriture d'une première version.

Le sujet est présenté sous forme de question (exemple : « Faudra-t-il un jour réformer l'orthographe ? ») ; l'élève détermine quelle thèse il va soutenir (réponse positive ou négative à la question) et écrit un texte pour la défendre.

— Étape 2 : lecture et notes de lecture.

L'élève reçoit un texte (par exemple, un manifeste, un article de journal, un extrait d'ouvrage...) d'un spécialiste du sujet, qui va dans le même sens que la thèse qu'il a soutenue, avec la consigne d'opérer une prise de notes minimale lors de sa lecture : se limiter à une mention des arguments qui lui semblent nouveaux par rapport aux siens. (Le but n'étant pas de contrôler la compréhension du texte, celui-ci peut être assez long et présenter un certain degré de difficulté.)

— Étape 3 : première réécriture (deuxième version).

A l'aide de ses seules notes, l'élève réécrit sa première version, avec l'obligation d'introduire au moins un nouvel argument et d'étoffer, en les précisant, ceux qui s'y trouvaient. La deuxième version ne doit pas être plus longue que la première. Par cette contrainte, on cherche à éviter que l'élève procède par accumulation d'éléments pour

---

<sup>12</sup> Voir l'expérience relatée par C. Masseron, dans le cadre d'activités de réécriture menée avec des étudiants de DEUG (2000).

l'amener plutôt à réévaluer les siens et à sélectionner dans les ajouts ce qui est de nature à renforcer son argumentation, qui doit avoir gagné en efficacité dans la deuxième version.

— Étape 4 : lecture et notes de lecture.

A ce stade, l'élève reçoit un autre texte (sélectionné sur les mêmes critères que le premier), qui défend cette fois la thèse opposée à la sienne. Toujours dans une prise de notes minimale, il doit garder trace des arguments qui lui paraissent les plus forts. Ce détour par la thèse opposée, fortement argumentée par un expert, vise à aider le scripteur à se faire une représentation des enjeux polémiques du sujet sur lequel il argumente et à pouvoir ainsi consolider et enrichir son argumentation.

— Étape 5 : deuxième réécriture (troisième version).

Sans le texte mais en s'aidant de ses notes, il reprend la version précédente avec pour consigne de retravailler certains des arguments présents pour les rendre moins vulnérables à d'éventuelles objections et d'introduire au moins une des objections « fortes » et sa réfutation.

— Étape 6 : troisième réécriture (version finale).

Cette ultime reprise, qui ne devrait plus comprendre que des rectifications locales, de « surface », répond à une phase de relecture critique où, à l'aide d'une liste de critères, l'élève vérifie la qualité de son texte. Cette liste peut varier selon le stade d'apprentissage et les exigences par rapport auxquelles la production finale sera évaluée ; elle peut ainsi se limiter aux seuls aspects argumentatifs ou s'étendre à ceux de la textualité et/ou de la langue<sup>13</sup>.

2.3.2 Également basée sur un processus de réécritures successives, l'activité suivante<sup>14</sup> poursuit un autre but, plus limité : faire prendre conscience que toute conduite argumentative repose sur une sorte de dialogue réel ou imaginaire qui lui fait prendre en compte la position de l'interlocuteur. Les différentes phases de production ne sont donc pas considérées comme les témoins d'un état des savoir-faire d'écriture. En recourant à l'échange des copies dans la classe, il ne s'agit pas d'en faire évaluer la pertinence par les pairs mais de faciliter la mise en jeu des points de vue (à l'instar de certaines activités présentées au point 1).

On propose à la classe une liste de thèmes classiques de débat et on assigne à chaque élève un rôle de partisan ou d'adversaire. Le déroulement est le suivant :

- chacun écrit tout d'abord un texte dont le statut n'est pas clairement identifié mais qui doit comprendre une défense de la position qui lui a été désignée ;
- ensuite, on procède à l'échange des copies sur un même thème ; chacun prend ainsi connaissance d'un point de vue opposé au sien ;
- chacun écrit alors une lettre pour convaincre l'autre de changer d'avis ; lors de cette phase, l'élève est amené à tenir compte du point de vue de son destinataire ;
- chacun réécrit un dernier texte, cette fois clairement destiné à celui qui soutient la thèse opposée à la sienne, où il maintient sa position (reprise d'éléments de la première production) mais en intégrant des arguments de son contradicteur (reprise d'éléments de la deuxième production).

Si le but est d'abord de construire une représentation, on voit qu'une procédure de ce type peut servir de point de départ à un travail plus élaboré, ultérieurement, sur

---

<sup>13</sup> Plusieurs grilles existent, dont on peut s'inspirer. Voir, par exemple, outre celle qui a servi à notre évaluation, celles d'auteurs québécois présentées par O. Dezutter, 1994.

<sup>14</sup> Voir Bessonnat, 2000.

l'intégration des contre-arguments et la matérialisation textuelle du désaccord argumentatif.

C'est à cela aussi qu'ouvre, notamment, la dernière activité proposée, qui s'élabore à partir d'une forme d'écriture contraignante.

### 2.3.3 Des exercices d'écriture « alpha-oméga »<sup>15</sup>.

Le principe de ce type d'exercices est l'obligation d'insérer son texte (soumis à des consignes diverses) entre deux phrases ou paragraphes imposés qui forment le début et la fin du texte global.

Un premier exercice consiste à faire écrire un texte pour résoudre la contradiction apparente entre les deux phrases données (exemple : « J'adore les supermarchés » [...] « Voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants »).

On fait lire aux élèves les textes produits (ou une sélection d'entre eux, non notés), en leur demandant de les classer, pour faire apparaître les différentes stratégies qu'ils ont spontanément utilisées. On devine que les uns y vont par insertion de dialogues, stratégie économique pour concilier les positions contradictoires, parfois sans marques distinctives (guillemets, tirets), avec des déséquilibres dans les positions représentées (l'une plus développée que l'autre). Certains glissent vers le narratif (induit par le « Je » de départ), d'autres vers le descriptif (développement du thème pour lui-même) ; d'autres encore articulent les deux positions autour d'un connecteur marquant une opposition.

Cette activité de classement permet de faire le point sur certaines différences entre argumentation et narration ou description, thème (ce dont on parle) et thèse (ce que l'on dit/soutient à propos du thème), etc. Elle donne également l'occasion de commencer une fiche récapitulative des notions (quelques définitions que la classe élabore en commun à partir de la réflexion menée sur les copies) et des procédés d'écriture repérés dans les extraits (le dialogue, des connecteurs argumentatifs). Cette fiche sert à la fois de moment de synthèse, de structuration des savoirs tirés de la tâche d'écriture, et d'outil qui pourra accompagner l'élève dans une autre tâche.

Un deuxième exercice, variante du même type, contraint non plus à résoudre une différence d'orientation argumentative entre les deux fragments de début et de fin, mais à intégrer des propositions imposées qui vont à l'encontre de l'orientation argumentative du texte (décelable à partir du fragment de clôture).

Soit, par exemple, l'obligation d'insérer les propositions « Un romancier ne doit pas utiliser l'argot » et « L'argot est vulgaire » entre les deux extraits suivants (tirés des *Misérables*) :

1. « Deux puissants romanciers (...), Balzac et E. Sue, ayant fait parler des bandits dans leur langue naturelle (...), des réclamations se sont élevées. On a répété : 'Que nous veulent les écrivains avec ce révoltant patois ? L'argot est odieux !' (...) ».
2. « Car, il faut bien le dire à ceux qui l'ignorent, l'argot est tout ensemble un phénomène littéraire et un résultat social. (...) L'argot est la langue de la misère. (...) Si la langue qu'a parlée une nation ou une province est digne d'intérêt, il est une chose plus digne encore d'attention et d'étude, c'est la langue qu'a parlée une misère. »

---

<sup>15</sup> Plusieurs exercices de ce type sont développés par N. Denizot, 1996 et dans le manuel 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup> Français. Textes, langue, écriture, Belin, 2000, chapitres « S'impliquer et marquer une distance » et « S'opposer à l'adversaire ».



L'exercice, plus complexe que le précédent, a pour visée la gestion des contre-arguments. Pour mener à bien la tâche d'écriture, l'élève doit commencer par bien identifier l'orientation argumentative du texte (dans l'exemple, l'auteur est favorable à l'utilisation de l'argot dans les romans) pour intégrer les deux énoncés anti-orientés par rapport à la thèse de l'auteur en réduisant la contradiction.

Là aussi, on soumet une sélection de copies à la classe. On peut tabler sur le fait que certains se débarrasseront des deux contre-arguments par une concession sans réfutation, voire en ajoutant un exemple qui va dans le sens de ceux-ci et, donc, les renforce au lieu de les fragiliser. Que d'autres construiront leur texte comme une mini-discussion sur l'absence d'intérêt ou les vertus de l'argot, en oubliant la consigne et l'orientation argumentative à respecter. Que d'autres encore utiliseront des stratégies d'insertion (comme du discours rapporté) ou des procédures plus subtiles manifestant la position de l'énonciateur (comme des énoncés évaluatifs), etc.

L'observation des copies devrait déboucher sur la désignation de quelques grandes stratégies pour intégrer un contre-argument dans un texte : la concession-réfutation ou le discours rapporté, qui ont été employés dans certaines productions mais sans que cette utilisation résulte nécessairement d'un savoir conscient et donc opératoire pour tout type d'écrit argumentatif (ou de lecture de ce type de texte).

Un travail complémentaire de classement des réfutations selon la tactique employée peut conduire à analyser les marques linguistiques qui actualisent la distanciation et à commencer une liste des procédés par lesquels un énonciateur peut indiquer qu'il prend distance avec tel ou tel énoncé ou, au contraire, y adhère.

Il s'agit donc à chaque fois, par les mises au point, de transformer un savoir-faire conjoncturel, stimulé par la situation d'écriture contrainte, en un savoir réutilisable dans un travail d'écriture plus ambitieux.

### **3. En guise de conclusion**

Les activités exposées répondent à quelques principes généraux : valoriser les productions des élèves comme outil d'apprentissage avant de les considérer comme des produits aboutis ; dépasser la seule pratique « naturelle » pour conceptualiser les savoir-faire et pouvoir ainsi les réinvestir ; utiliser les ressources du groupe. En référence à cette attitude générale, qui pourrait sous-tendre les pratiques didactiques au 3<sup>e</sup> degré, les exercices peuvent être diversifiés et amplifiés selon les situations d'un chacun. Le choix offert ici tentait d'ouvrir des pistes pour faire progresser vers une maîtrise mieux assurée certaines compétences détectées « à mi-chemin » dans les rédactions.

## B. AMÉLIORER LA MAITRISE DES NORMES

### 1. Constats et démarche générale

L'analyse des résultats de la correction critériée de la rédaction a montré que la plupart des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sont capables d'écrire un texte lisible, compréhensible, satisfaisant à une bonne partie des règles linguistiques ; mais elle a aussi révélé certaines insuffisances qui subsistent : bénignes, importantes, voire inquiétantes selon les élèves. Les propositions qui suivent voudraient aider les professeurs à profiter des deux années du troisième degré pour tenter de remédier à quelques-unes de ces lacunes. Ces propositions seront modestes : limitées aux principaux constats qui les ont inspirées<sup>16</sup>, elles ne prétendent ni tout résoudre ni être les seules possibles, mais, simplement, ouvrent quelques voies, pour lesquelles les enseignants trouveront des prolongements utiles dans les manuels ou les ouvrages didactiques cités.

Au début du dernier degré de la scolarité obligatoire, et bien qu'on constate encore des déficiences dans le bagage linguistique des élèves, tout indique qu'on ne peut plus réenseigner une fois de plus les règles de grammaire. Une enquête menée au lycée français en 1985<sup>17</sup> montrait déjà que, parvenus à ce stade, les élèves n'attendent plus grand-chose de l'école dans ce domaine et répugnent à se laisser ramener vers des questions et des pratiques antérieures qu'ils estiment peu rentables, voire négatives. L'ignorer ne peut déboucher que sur un échec. Faut-il pour autant baisser les bras ? Certainement pas : ce serait hypothéquer la réussite future des élèves. Mais il est essentiel, si l'on veut se donner des chances de succès, de viser d'abord à changer l'attitude de ceux-ci par rapport aux problèmes de langue.

Nous proposons donc une **démarche générale** qui modifie certains paramètres de l'action pédagogique, avant de l'illustrer sur deux exemples de problèmes d'orthographe grammaticale récurrents dans les rédactions évaluées.

- Fonder l'apprentissage sur les textes produits, de façon à en faire percevoir le sens et l'utilité : si l'on veut que l'élève s'investisse dans la tâche, il faut qu'il ait le sentiment de travailler sur ses propres problèmes et d'améliorer directement ses productions.
- Changer le statut de l'erreur en en faisant une étape de l'apprentissage, un objet à comprendre plutôt qu'à stigmatiser. La discussion entre pairs sur les raisons des erreurs spontanées (voir notamment ci-dessous l'atelier de négociation graphique) est ainsi plus proche d'une recherche en équipe, voire d'un jeu, que de la pénalisation qui s'attache d'ordinaire à la « faute » d'orthographe.
- Changer la position de l'élève :
  - lui faire d'abord découvrir la gêne que peuvent causer au lecteur certaines erreurs particulières, ou en nombre élevé, de façon à modifier sa perception de l'utilité du code orthographique ;
  - le rendre actif, ensuite, en lui confiant le dépistage et l'analyse des erreurs qui entachent un de ses textes (ou, si cela favorise le repérage, le texte d'un de ses condisciples, dans un processus d'échange) : une attitude de recherche et d'intelligence mobilisera davantage ses capacités qu'une intervention extérieure reçue passivement.
- Mobiliser les ressources de la classe : travailler en sous-groupes, homogènes ou hétérogènes (du point de vue de la compétence orthographique), installe une

---

<sup>16</sup> On ne parlera pas, par exemple, des problèmes lexicaux ou syntaxiques mis en lumière par les épreuves : les pistes liées à la lecture abordent les premiers ; pour les seconds, on pourrait transposer la démarche générale proposée ci-dessous.

<sup>17</sup> Cf. Dabin et Baudry, 1985.

dynamique qui profite à chaque élève ; travailler par paires, selon les affinités personnelles, peut même développer une attitude d'entraide durable, qui va au-delà de la tâche particulière.

- Enfin, favoriser l'appropriation personnelle et collective par une construction progressive des savoirs nécessaires, dont chaque étape donne lieu à un contrat explicite, avec consignes d'autoévaluation, de façon à installer peu à peu les élèves en position de responsabilité, mais aussi de maîtrise, par rapport à leur propre orthographe.

## 2. Travailler l'orthographe grammaticale à partir de la rédaction

Concrètement, pour rendre le jeune de 16 ans conscient qu'il n'en a pas fini avec les exigences de la correction linguistique, même si on ne l'astreint plus à l'étude systématique des règles ni aux exercices d'application, la rédaction offre une occasion privilégiée d'installer une attitude d'attention à la langue. Un dispositif d'amélioration au départ des écrits réalisés par les élèves dépasse, sans être nécessairement plus lourd pour le professeur, la simple correction de chaque travail. Il suppose entre autres

- que le texte remis ne soit pas considéré d'emblée comme définitif, mais comme objet de réélaboration(s) ciblée(s) ;
- que la première correction soit orientée vers les améliorations visées, c'est-à-dire pas nécessairement complète, ni sanctionnée par une note ;
- qu'elle ne vise pas directement à une simple correction par chacun de son texte mais d'abord à une compréhension partagée des erreurs des uns et des autres et à une réappropriation commune des savoirs nécessaires<sup>18</sup> ;
- que ceux-ci soient explicitement inscrits dans une perspective de capitalisation progressive, c'est-à-dire abordés selon les urgences rencontrées, mais aussitôt réinvestis dans les travaux ultérieurs, et peu à peu tenus pour successivement acquis par des corrections sélectives ;
- que les élèves soient associés activement à toutes les phases du processus, du repérage des erreurs à la prise en charge des progrès à manifester (celle-ci pouvant faire l'objet, par exemple, de contrats personnels ou collectifs bien définis).

Chaque professeur, dans sa classe, est évidemment le meilleur juge des sujets ou des thèmes qui concernent le plus grand nombre de ses élèves. En nous basant sur les mesures de l'épreuve de rédaction, nous proposons ici un travail sur des problèmes d'accord du verbe avec le sujet et un autre sur la morphologie verbale.

### 2.1 Séquence sur l'accord sujet-verbe

A la suite d'une rédaction, le professeur peut orienter les élèves vers un travail de **classement d'erreurs**<sup>19</sup>. Réalisée sur de vrais textes de pairs (et non sur des phrases présélectionnées par le professeur), la démarche place l'élève dans une situation doublement inhabituelle : au lieu d'être un scripteur embarrassé par des normes qu'il ressent souvent comme arbitraires, le voilà lecteur, et peut-être en butte aux opacités d'un texte mal

---

<sup>18</sup> Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) de la Communauté française de Belgique préconise d'ailleurs de tels moments d'activités plus ou moins décontextualisées pour exercer des aspects particuliers du texte ou du système langagier : « Il importe d'arrêter de temps à autre les activités fonctionnelles pour faire le point sur tel ou tel aspect technique ou formel de la langue en fonction des objectifs d'apprentissage. » (CEF, 2000, p. 22).

<sup>19</sup> Cf. Hamon, Moreau *et al.*, 1995.

orthographié<sup>20</sup> ; au lieu d'être jugé pour sa distraction ou son ignorance, le voilà invité à manifester son savoir et à collaborer à l'amélioration d'une copie.

Quels types d'erreurs choisir ? Le bon sens prescrit de ne pas tout aborder, mais de commencer par ce qui paraît à la fois le plus fréquent et le plus lié à des points importants du système linguistique. Nous suggérons de commencer par les accords sujet-verbe<sup>21</sup> : l'erreur y est courante — nous l'avons trouvée très représentée dans les corrections que nous avons réalisées sur l'échantillon — et elle va à l'encontre d'un mécanisme de base de la grammaire.

### 2.1.1 Déroulement de l'activité

Quelques rédactions ou quelques extraits — dactylographiés et rendus anonymes — sont distribués aux élèves, préalablement répartis en groupes de 6-7, de préférence de compétences différentes pour favoriser de meilleures interactions. Les groupes reçoivent la consigne suivante : *repérer toutes les erreurs d'accord sujet-verbe que comporte le texte et en proposer un classement qui aide à comprendre comment elles ont pu se produire et mette ainsi en garde contre les risques de récurrence*. Les élèves vont devoir mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour observer, analyser et mettre de l'ordre dans un domaine vaste et complexe. En discutant à l'intérieur de leurs groupes, ils vont confronter leurs jugements d'acceptabilité, leurs hypothèses explicatives, leurs propositions préventives. L'essentiel est dans cet éveil aux problèmes et dans l'effort commun de classification plus que dans le classement adopté, qui peut n'être que provisoire.

Au terme de ce travail de décantation collectif, on pourrait, par exemple, aboutir à un classement simple du type suivant.

#### 1. Certaines erreurs manifestent une difficulté de **type syntaxique** :

- le sujet est placé en inversion ; c'est l'ordre des mots qui est en cause :  
« Ayant entendu parler d'un projet dans lequel devrait être organisé des activités de loisir pour les jeunes » ;
- outre le problème d'inversion, il peut y avoir une influence du mot précédant le verbe, qui n'est pas le sujet :  
« J'aimerais vous présenter les avantages que représentent un tel projet » ;
- le sujet est repris par un pronom qui ne porte pas ses marques de nombre et de genre ; le pronom fait écran :  
« La plupart des activités déjà proposées sont essentiellement des animations intellectuelles qui ne demande guère de contact avec autrui » ;
- le sujet et le verbe sont éloignés l'un de l'autre, séparés par une incise, un complément, une apposition ; la distance et la complexité se conjuguent pour brouiller la piste :  
« Les inégalités entre les jeunes possédant un ordinateur chez eux et ceux qui n'en possèdent pas diminuerait peu à peu » ;
- outre la distance, il peut y avoir, ici aussi, une influence du mot qui précède le verbe :

---

<sup>20</sup> Dans une copie de l'épreuve, une expression a fait barrage tout un temps, au moins pour deux correcteurs, parce qu'elle ne ressemblait, ni par son orthographe lexicale ni par sa marque grammaticale (pas de pluriel), à rien d'intelligible dans le contexte : l'élève semblait avoir écrit « il y a trop d'abaisse dans notre société » ; la solution de l'énigme n'est apparue que lorsqu'un troisième correcteur a lu « il y a trop d'obaisse [= obèses] dans notre société ».

<sup>21</sup> Mais il est possible de « démarrer plus large » : de faire identifier dans un premier temps toutes les erreurs d'orthographe, puis de resserrer sur les erreurs de grammaire, parmi celles-ci de sélectionner les fautes commises contre l'accord, pour finir par ne garder que les accords sujet-verbe, qui seront analysés plus en détail.

- « Les échanges scolaires en vue de l'apprentissage d'une langue est très fréquent » ;
- le verbe a deux ou plusieurs sujets, de genre ou de personne différents ; est-ce l'identification du sujet qui a fait problème ou la connaissance des règles propres à ce cas particulier ?  
« Ainsi, vous et les conseillers communaux auront fait un grand pas pour les jeunes de la commune » ;
- etc.

## 2. D'autres erreurs semblent plutôt le fruit d'une confusion de **type sémantique** :

- le verbe a une construction impersonnelle et l'élève l'accorde avec le mot sémantiquement « plein » qui le suit :  
« En admettant qu'il y aient bien sûr des inconvénients » ;
- le sujet est constitué d'un nom suivi d'un complément et l'élève accorde le verbe avec ce dernier, par attraction du mot le plus proche, sans doute, mais souvent aussi parce que, sémantiquement, une certaine hésitation est possible : « le délabrement des locaux font que... [= les locaux délabrés font que] » ou « le choix des activités sportives amèneront beaucoup de progrès dans la commune [= les activités sportives, si elles sont choisies par le bourgmestre, amèneront beaucoup de progrès] ». (On sait que tout scripteur, même expert, est guetté par ce type d'amalgame dû à la vitesse, au fait que l'on suit son idée ; la presse, écrite et parlée, en donne suffisamment d'exemples tous les jours... Raison de plus pour attirer l'attention sur une difficulté aussi répandue à l'occasion d'un travail de ce genre<sup>22</sup>.)

Ce classement peut s'étendre aisément à d'autres types d'accord, comme celui du pronom avec son antécédent, où jouent aussi des questions de distance et/ou de flottement sémantique :

- « nous pourrions apprendre à s'entraîner » ;
- « la jeunesse aime avant tout le sport ; ils ont besoin de se défouler... ».

### 2.1.2 Prolongements de l'activité

Mais l'analyse ne suffit pas à induire un comportement plus contrôlé dans la façon d'aborder ces accords. Il faut encore en réinvestir les résultats dans les pratiques ultérieures, dans deux directions si possible : une phase d'exercices plus ou moins formels, qui peuvent même avoir des allures de jeux, et un dispositif de contrôle à moyen terme sous la forme de contrats à respecter dans les travaux à venir.

#### 2.1.2.1 Exemple d'exercice

A titre d'exemple, nous reproduisons un ci-dessous un exercice jouant sur le nombre et le genre, parce qu'il fourmille d'accords de toute sorte (et qu'il est amusant, ce qui ne gâche rien) ; mais n'importe quel texte, un tant soit peu retravaillé pour amener de la variété, fera l'affaire<sup>23</sup>. On trouvera en annexe d'autres suggestions bibliographiques.

<sup>22</sup> Il est possible que certains invoquent des formules comme « la majorité des gens pense(nt) que... ». Belle occasion d'analyser la différence entre les deux cas, celui-ci comprenant un quantifiant (« la majorité, le tiers, 80 %... ») qui peut, au choix, jouer le rôle de sujet nominal ou de simple déterminant.

<sup>23</sup> Certes, l'exercice paraîtra à certains très traditionnel et de nature, peut-être, à lasser de grands élèves. Il n'en perd pas ses vertus pour autant, surtout si on veille à en accentuer le côté ludique et, par le recours à l'ordinateur, à en atténuer fortement le côté fastidieux.

(Bien que ce type d'exercices puisse paraître à certains très traditionnel et de nature à lasser les élèves, les enseignants qui l'apprécient ne devraient pas hésiter à l'aborder dans une classe où le climat le permet, surtout s'il peut se réaliser à l'ordinateur, ce qui en atténue fortement le côté fastidieux.).

### Variations sur les chaînes d'accord

Enfin, vif et preste comme un cheval de bataille qui jaillit, ardent, hors de son box, bondit soudain sur l'estrade inondée de lumière, Jacques, le fougueux candidat tant attendu que le public fervent, dès l'annonce de son nom, aura déjà ovationné pendant de longues minutes. Toujours prompt à se précipiter sur le micro qui l'attend, où qu'il soit en campagne, il s'avance, ses mains tendues vers la foule déjà prête à succomber à son charme. En orateur confirmé, toujours subtil et aigu dans ses analyses, notre séducteur-né, en véritable chasseur de voix qu'il est, empoigne le pupitre de ses deux mains et adresse aux militants présents un vigoureux « je vous ai compris » qui a le don de les mettre en transe. Il sait qu'il est pour eux le héros de la soirée, le favori de la compétition politique qui s'engage. Seul sous les projecteurs, calme, les yeux clignotant sous les sunlights, en malin homme politique qu'il est, il galvanise son public, prêt à s'enflammer à chacun de ses bons mots. La vague des applaudissements qui crépitent à tout rompre le berce. A la fin de la soirée, la foule en délire pour un peu le porterait en triomphe. Mais il lui faut déjà prendre congé. Demain, avide de nouvelles rencontres, indifférent aux critiques sournoises des médias, bien loin d'ici, sous un autre chapiteau, notre infatigable voyageur haranguera un nouveau public, tout autant acquis à sa cause et qui le portera aussi aux nues

*Variante n° 1 : réécrire le texte suivant en remplaçant Jacques par Jacques et Lionel.*

*Variante n° 2 : réécrire le texte précédent en remplaçant Jacques par Martine.*

*Variante n° 3 : réécrire le texte précédent en remplaçant Jacques par Martine et Dominique (f).*

*Variante n° 4 : proposer le texte dans sa version « pluriel » et demander de la réécrire au singulier en remplaçant Jacques et Lionel par Jacques ou par Martine.*

(Extrait d'un article de Daniel Bessonnat, dans *Pratiques*, 105-106, « La réécriture », 2000<sup>24</sup>.)

#### 2.1.2.2 Contrats et progression

Pour prolonger la phase de réflexion et armer véritablement les élèves d'un outil, on terminera en leur proposant un mini-contrat temporaire, qui instaure, pour les productions écrites futures et à l'occasion de toutes les activités qui impliquent de l'écrit, une attention accrue à tous les cas d'accord entre le sujet et le verbe<sup>25</sup>. Il est essentiel de prévoir des modalités concrètes qui installent bien ce contrat dans les pratiques, tant dans les rappels avant l'écriture que dans le suivi à réserver aux éventuelles erreurs.

## 2.2 Séquence sur la morphologie verbale

Du même type que la précédente, avec quelques variantes et notamment un approfondissement de l'observation, cette autre forme d'activité à partir de l'erreur nous est suggérée par une recherche en didactique de l'orthographe menée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne. Expérimenté avec des élèves plus jeunes, « l'atelier de négociation graphique » peut très bien être organisé avec des adolescents,

---

<sup>24</sup> Pourquoi ne pas adapter l'exercice à notre contexte national en mettant en scène Guy, Guy et Louis, Laurette, Laurette et Isabelle... ?

<sup>25</sup> Cf. cette recommandation du CEF (*id.*) : « Lorsque ces activités [décontextualisées] ne portent pas directement sur les textes produits par les élèves, on veillera à ce que les élèves réinvestissent ces apprentissages décontextualisés dans leurs propres textes. Il est essentiel, en effet, que les élèves voient clairement en quoi tel ou tel exercice peut leur être utile pour mieux écrire. » (CEF, p. 23)

moyennant certaines transpositions. L'activité consiste à engager les élèves dans un travail de découverte du fonctionnement linguistique d'un objet spécifique, à partir de leurs propres productions erronées, à propos desquelles ils sont amenés à discuter entre pairs. Ses objectifs, comme dans le classement d'erreurs, sont la dédramatisation de la « faute » et la création d'une attitude de recherche qui permette une meilleure compréhension des fonctions de l'orthographe ; ses moyens d'action sont la situation-problème et le travail en groupe. Nous renvoyons le lecteur intéressé par les modalités concrètes du dispositif à l'article cité<sup>26</sup>.

Vu les problèmes sérieux constatés lors de la correction des copies de l'échantillon, nous avons choisi la désinence verbale — qui marque le groupe du verbe, le temps ou le mode et la personne<sup>27</sup> — pour décrire dans ses grandes lignes le fonctionnement d'un atelier de négociation graphique, mais il s'agit d'une activité réflexive de type méta-orthographique qui pourrait être mise en œuvre sur tout autre objet.

### 2.2.1 Déroutement de l'activité

A sa convenance, l'enseignant scindera la classe en petits groupes autonomes ou animera le groupe-classe entier en veillant à faire participer tous les élèves. L'important, c'est que l'annonce de l'activité induise une autre attitude chez les élèves : non pas stigmatiser directement l'erreur, mais formuler les raisons qui ont produit chaque forme, puis construire ensemble un tableau des grandes régularités qui permettra plus d'assurance à l'avenir.

On affiche ou on distribue à chacun, ou bien encore on fait relever par les élèves, une série de formes verbales tirées d'une rédaction récente, erronées à des titres divers, que l'on présente comme des problèmes à résoudre : pourquoi a-t-on écrit cela ? que fallait-il écrire ? y a-t-il dans le système de la langue des régularités qui permettraient d'éviter l'erreur à l'avenir ?

Soit la liste suivante, extraite de notre échantillon :

1. je vous écrit
2. je vous réponderez
3. je ne débatterai pas de cette question
4. ils deveront
5. d'autres que moi vous dirons
6. je croit
7. je croi
8. les nouvelles technologies prenne de plus en plus de place
9. j'ai appris que ma commune projetait
10. ce centre permetra
11. une installation sportive serrait la bienvenue
12. je propose d'adjoindre une cafétéria où les jeunes pourons boire et manger
13. ces centres marche très bien
14. puisque chacun les voient différemment
15. une installation sportive pourrait les distrainent
16. un choix qui répondera au mieux à nos besoins
17. les jeunes hésiterons à venir
18. quand on les empruntes
19. avec qui s'ententons le mieux

---

<sup>26</sup> Nicolle, Persyn *et al.*, 1995.

<sup>27</sup> Le CEF recommande expressément « la conceptualisation de certaines notions (...), du système morphologique du verbe, (...) en veillant particulièrement à ce que le lien entre ces notions et ses besoins reste évident pour l'élève » (p. 24).

20. j'attend
21. je me rend bien compte
22. je me permais de vous faire part
23. c'est pour cela que je me permètrai
24. je me permet de vous demandez
25. j'espère que vous mettrai des jeux vidéo dans ce centre
26. vous permettriez
27. fauts-ils être...
28. je croix
29. des choses qui les passionnes
30. vous tiendrai compte
31. je veut vous parlez
32. ma lettre vous convaincra
33. vous construerez
34. les gens on tout
35. il n'ai pas fini

## 2.2.2 Discussion entre pairs

### 1. Classer les erreurs

La discussion qui va s'engager entre les élèves aboutira probablement à des classements divers, dont il faudra, dans un premier temps, dégager les principes, mesurer la cohérence, comparer l'efficacité pour décrire les erreurs et les prévenir. Ce n'est sans doute que progressivement que l'on pourra distinguer, dans une forme verbale (comme *permettons*, par exemple), trois zones, porteuses d'informations et soumises à des régularités (et donc à des erreurs) différentes : une **base lexicale**, qui assure l'identité du verbe et porte son sens général (par opposition à *refuserons*, par exemple) ; une **désinence temporelle ou modale**, qui indique ici un futur (par opposition à *permettons*, par exemple) ; une **désinence personnelle**, qui suppose ici un sujet *nous* (par opposition à *permettrai*, par exemple)<sup>28</sup>.

On peut ainsi, pour faciliter l'analyse et la remédiation, classer les erreurs selon qu'elles affectent

- la base lexicale du verbe : 9, 10, 11, 12 (?), 19 (où s'ajoute un problème de découpage en mots), 22, 23 ; on y remarque la fréquence des problèmes de gémées ;
- la désinence temporelle ou modale : 2, 3, 4, 12 (?), 16, 26, 32, 33 ; y apparaissent les incertitudes sur la composition graphique du futur et du conditionnel ;
- la désinence personnelle : 1, 2, 5, 8, 12, 15, 17, 22... ; ce sont de loin les plus nombreuses et elles mériteraient peut-être, à ce titre, d'être traitées par priorité.

### 2. Chercher à les expliquer et à les corriger

Cette phase où l'on réfléchit ensemble sur ses propres comportements est essentielle dans la démarche de l'atelier : c'est en discutant entre eux, guidés par le professeur attentif, que les élèves vont mettre au jour leurs représentations, remonter à la source de leurs erreurs<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Certes, la distinction formelle de ces trois zones peut se révéler difficile, voire impossible dans certains cas, mais l'essentiel ici est dans le travail réflexif et la recherche des élèves, même au prix d'une certaine approximation. Pour un exposé rigoureux de la question, voir notamment Meleuc et Fauchart, 1999.

<sup>29</sup> « On ne peut donc trop souligner l'importance de la réflexion sur les démarches mentales du scripteur, depuis la prise de conscience de la situation de production de son écrit jusqu'à l'orthographe (comprendre le mécanisme de telle ou telle erreur est bien souvent la condition sine qua non de sa non-répétition). » ( CEF, p. 30)



Ici non plus, on ne peut donc pas préjuger des résultats des discussions. Mais, dans un souci d'efficacité, il serait sans doute opportun d'aider les élèves à découvrir, notamment,

- que certaines erreurs apparaissent liées à l'influence du mot qui précède immédiatement le verbe : 14 (*les voient*), 15 (*les distraient*), 18 (*les empruntés*), 24 (*vous demandez*) ; elles renvoient ainsi à des problèmes d'analyse de la structure de la phrase qui s'apparentent à la question de l'accord sujet-verbe, traitée ci-dessus ;
- que la plupart sont favorisées par de véritables homophonies : comment distinguer, à l'oreille, *écrit* (1) et *écrits*, *dirons* (5) et *diront*, et même *réponderez* (2) et *répondrai* ? Il faudra donc chercher la solution au problème orthographique ailleurs que dans une simple correspondance phonographique ;
- que semblent cependant jouer aussi certaines homophonies abusives : rigoureusement, *projetait* (9) et *permetra* (10) devraient se lire *projèttait* et *permétra* ; ainsi, une bonne connaissance du système phonographique du français (doublée de l'attention requise) pourrait éviter plusieurs des erreurs qui affectent la base lexicale du verbe... et, par delà, bien d'autres problèmes de gémée ;
- que les erreurs de désinence temporelle, en violant les règles morphologiques, pourraient faire croire à une méprise sur l'identité même du verbe : *débatterai* (3), *deveront* (4) ou *répondera* (16) semblent procéder d'infinitifs *débatter*, *dever* ou *répondre* ; ce qui se manifeste ici, c'est l'ignorance que, bien au-delà de la simple transcription des sons, l'orthographe a aussi pour fonction d'informer sur l'identité d'un mot à travers ses formes variables ou sur son appartenance à une famille lexicale (*pain/panier* en face de *vin/vigne*) ;
- que les erreurs de désinence personnelle, qui ne respectent pas davantage les régularités morphologiques, rompent, quant à elles, la cohésion syntaxique de la phrase en brouillant la reprise dans le verbe de la marque du sujet ; ce qui traduit sans doute l'ignorance (ou l'insuffisante prise en considération) d'une autre fonction de l'orthographe : celle de l'affichage de certains liens grammaticaux par une répétition des marques beaucoup plus fréquente qu'à l'oral.

### 3. Reconstruire les régularités du système

Tout ce long travail réflexif devrait conduire les élèves à construire collectivement des tableaux de régularités morphologiques. En prenant mieux conscience que les marques sont fonctionnelles et que certaines combinaisons sont exclues du système de la langue, ils réduiraient leur sentiment, trop fréquent, de désordre, voire d'arbitraire, et les risques de confusion par pure transcription de l'oral.

Ainsi, pour les marques des personnes, on peut faire dresser, à partir de discussions en groupe, ou d'une observation de textes ou d'une consultation d'ouvrages de grammaire, un tableau des désinences de tous les verbes aux temps simples de l'indicatif (puis à tous les temps) qui prendrait la forme suivante.

Désinences	Personnes					
	je	tu	il	nous	vous	ils
-e	+		+			
-es		+				
-ai	+					
<i>Etc.</i>						

Dans un tel tableau, la conjugaison n'apparaît plus comme une succession de verbes différents. On met au contraire en évidence un système fini de marques dont des exercices complémentaires pourront souligner la distribution, avec ses ambiguïtés limitées et ses incompatibilités.

Ainsi, on pourrait demander de dresser la liste des associations que l'on ne rencontre jamais avec *je*, ou avec *tu*, ou... Ou encore faire classer dans le tableau ci-dessous (qui n'est qu'une variante du précédent) soit les terminaisons verbales *-a, -ai, -d, -e, -s, -t, -x*, en veillant à épuiser toutes les possibilités offertes par les quatre temps simples de l'indicatif (pour tous les types de verbes), soit des formes verbales comme *ai, allai, chanta, chantas, copie, écris, finis, ira, joue, pars, reçut, rend, ris, sais, serai, travaille, vois...*<sup>30</sup>

IL	IL/JE	JE	JE/TU	TU

Selon la même démarche générale, on peut faire (re)découvrir par les élèves les règles de formation du futur et du conditionnel. Sans entrer ici dans le détail d'une analyse qui n'est pas toujours des plus simples, notons rapidement qu'elle devrait aboutir à la constitution de deux grandes classes de formes :

- celle, qui regroupe la très grande majorité des verbes, où la combinaison de la base lexicale et de la marque temporelle ou modale équivaut à l'infinitif : *chantera, partira*, etc.
- celle, beaucoup plus restreinte mais aussi plus complexe, où cette combinaison entraîne une modification de la base lexicale : *faire/fera, vouloir/voudra, savoir/saura*, etc.

A elle seule, cette distinction sommaire<sup>31</sup> devrait suffire à éliminer les *réponderez, deverons, convaincrera* et autres *construerez*.

### 2.2.3 Contrats et progression

Comme pour les problèmes d'accord du verbe avec le sujet, il est indispensable de fixer les savoirs réactivés en les réinvestissant dans toutes les tâches d'écriture à venir. On programmera donc, de la même manière, des contrats partiels successifs qui, par un effet cumulatif, viseront à réduire progressivement le plus grand nombre possible des erreurs de morphologie verbale.

<sup>30</sup> Voir d'autres exercices dans Duprez et Gey, 1985.

<sup>31</sup> Voir une analyse plus rigoureuse dans Meleuc et Fauchart, 1999.

### 3. Pour conclure brièvement

Pareille démarche, on l'a dit, vise d'abord à une transformation de l'attitude habituelle de l'élève devant les erreurs de langue relevées dans ses textes. Ce qu'on en attend, c'est un nouvel intérêt pour les questions de langue et de norme, l'entrée dans un mouvement de métaconnaissance et, du même coup, l'une soutenant l'autre, une réduction des erreurs en production écrite et une meilleure intelligence des fonctions, parfois contradictoires, d'une orthographe<sup>32</sup> trop facilement décriée pour sa complexité « gratuite » : transcrire les sons de l'oral ; manifester l'identité des mots et leur appartenance à une famille lexicale ; rappeler les liens grammaticaux qui assurent la structure des phrases.

Ainsi conçu, le travail linguistique à partir des écrits des élèves devrait échapper aux reproches adressés naguère à la grammaire de pur étiquetage et trouver pleinement sa place dans les cours de français du troisième degré.

---

<sup>32</sup> Ou de tout autre aspect du système linguistique.

## POUR ALLER PLUS LOIN

### EN ARGUMENTATION

#### Articles

- AURICCHIO, A., MASSERON, C. et PERRIN-SCHIRMER, Cl. (1992). La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques*, 73.
- BESSONNAT, D. (2000). Une année de réécriture en 3<sup>e</sup>. *Pratiques*, 105-106.
- DARRAS, Fr. (1991). Les avatars du plan dialectique : une aporie didactique. *Recherches*, 14.
- DELCAMBRE, I. (1995). Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique. *Recherches*, 23.
- DENIZOT, N. (1996). L'argumentation en lycée : analyse de manuels et propositions didactiques. *Recherches*, 24.
- DEZUTTER, O. (1994). La lettre d'opinion au programme du secondaire québécois, un exemple à suivre. *Enjeux*, 33.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (I). *Pratiques*, 96.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (II). *Pratiques*, 96.
- MASSERON C. (2000). Note sur quelques activités de réécriture. *Pratiques*, 105-106.

#### Numéros de revues de didactique consacrés à l'argumentation

- Enjeux*, n° 33 (1994). « Dissserter ou argumenter ? ».
- Le Français aujourd'hui*, n° 123 (1998). « Argumenter : enjeux et pratiques ».
- Pratiques*, n° 73 (1992). « L'argumentation écrite » ;  
n° 84 (1994). « Argumentation et langue » ;  
n° 96 (1997). « Enseigner l'argumentation ».
- Recherches*, n° 14 (1991). « Situations d'argumentation ».

#### Manuels

- BAYET-LINDENLAUF, N. (1999). *Je pratique l'argumentation*. De Boeck-Duculot, coll. « Accès Français ».
- BENTOLILA, A., PETITJEAN, A. (dir.) (1996). *Maîtrise de l'écrit*, 3<sup>e</sup>. Paris : Nathan.

- DENIZOT, N., GASCON, A. et VANDERKELEN, B. (2000). *2e et 1re Français. Textes, langue, écriture*. Paris : Belin.
- DUMORTIER, J.-L. (dir.) (à paraître). *Écrire pour les autres, 4<sup>e</sup> année*. Bruxelles : Labor.
- LINDENLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Duculot, coll. « L'esprit des mots ».

### Ouvrages de référence

- BOISSINOT, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées.
- HALTÉ, J.-Fr. (1993). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- PLANTIN, Chr. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil, coll. « Mémo ».
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

## **EN MAITRISE DES NORMES LINGUISTIQUES**

- BESSONNAT, Daniel (2000). Une année de réécriture en troisième. *Pratiques*, 105-106, « La réécriture ».
- BOUIX-LEEMAN, Danielle (1993). *La grammaire ou la galère ?* Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées, « Didactiques ».
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), Commission « Lecture-écriture » (2000). *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : des pistes pour agir*. Communauté française de Belgique, Avis n° 73, Conseil du 22 septembre 2000.
- DABIN, Danielle, BAUDRY, Janine (1985). Orthographe de lycéens. *Pratiques*, 46, « Orthographe(s) ».
- DUPREZ, Daniel, GEY, Michel (1985). *Écrire sans fautes avec 500 exercices d'entraînement progressif*. Paris, Nathan.
- HAMON, Catherine, MOREAU, Marie-Laure, MOREAU, Pierre, MOUREY, Jo (1995). Les classements d'erreurs. *Enjeux*, 34, « L'orthographe autrement ».
- MASSERON, Caroline (1995). Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers. *Pratiques*, 87, « Études de la langue ».
- MELEUC, Serge, FAUCHART, Nicole (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- NICOLLE, Aline, PERSYN, Christine, TAPIN, Marie-Claude, TAPIN, Patrick (1995). Les ateliers de négociation graphique. *Enjeux*, 34, « L'orthographe autrement ».
- REUTER, Yves (1985). Améliorer l'orthographe au collège. *Pratiques*, 46, « Orthographe(s) ».

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.

VESLIN, Odile, VESLIN, Jean (1993). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris, Hachette Éducation.

Numéros de revue

*Enjeux*, 34 (1995). « L'orthographe autrement ». Mars.

*Pratiques*, 46 (1985). « Orthographe(s) ». Juin.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	3
<b>A. RENDRE L'ARGUMENTATION PLUS COMPLEXE ET PLUS SPÉCIFIQUE</b>	4
1. Préliminaires	4
2. Démarches et exemples d'activités	5
2.1 Jouer différents rôles	5
2.2 Repérer, dans un texte, la polyphonie et une stratégie contre-argumentative	7
2.3 Écrire pour consolider la compétence d'écriture argumentative complexe	9
3. En guise de conclusion	13
<b>B. AMÉLIORER LA MAITRISE DES NORMES</b>	14
1. Constats et démarche générale	14
2. Travailler l'orthographe grammaticale à partir de la rédaction	15
2.1 Séquence sur l'accord sujet-verbe	15
2.2 Séquence sur la morphologie verbale	18
3. Pour conclure brièvement	23
<b>POUR ALLER PLUS LOIN</b>	24
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	27